منشورات مخبر اللسانيات الحديثة وتحليل النصوص
- جامعة معسكر -

تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

- قضايا وأبحاث -

أ.د. حبيب بوزوادة
أ.د. يوسف ولد النبية

تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية - قضايا وأبحاث -
أ.د. حبيب بوزوادة
أ.د. يوسف ولد النبية

منشورات مختبر اللسانيات العربية وتحليل النصوص
-جامعة معسكر-

تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

- قضايا وأبحاث -

أ.د. حبيب بوزوادة
أ.د. يوسف ولد النبية

طباعة
مكتبة الرشاد للطباعة والنشر - الجزائر

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

2020

مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع - الجزائر
شارع السكة الحديدية/ سيدي بلعباس/ الجزائر
الهاتف والفاكس: 048684843
المحمول 0561570602

السداسي الأول 2020
ISBN
9789947650813

جميع الحقوق محفوظة

حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه.
ولا يسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أية لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من صاحب الحق

Edition Rached
Sidi Bel Abbes
Algerie

048684843 0561570602
Email: ahmedd.2009@yahoo.fr

مقدمة

لقد عُني الدارسون العرب -قديما وحديثا- بتعليمية اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها على السواء، فوضعوا في ذلك التآليف والمصنَّفات، التي تنوعت بين المتون والشروح والطرائق الحديثة.. وقد ارتبط كل عصر بمناهج تعليمية تماهت مع خصوصية هذا العصر أو ذاك.

على أنه في عصرنا هذا، أصبحت تعليمية اللغة العربية من أهمّ الحقول المعرفية التي توليها اللسانيات التطبيقية عناية بالغة، على اعتبار أنّ تعلّم اللغة مفتاح تحصيل العلوم، واكتساب المعارف، فضلا عن كون اللغة من أهمّ وسائل التعبير والتواصل.

من هذا المنطلق، يسعى هذا الكتاب إلى معالجة أهم القضايا التي يواجهها تعليم اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو غير الناطقين بها، وذلك من منظور اللسانيات التطبيقية. وعليه؛ فإنّ هذا الكتاب تضمّن ثلاثة فصول؛ خصّصنا الفصل الأول منها لتعليم اللغة العربية في ظل الطرائق التراثية، وتناولنا في الفصل الثاني تعليم اللغة العربية في الوسط المدرسي والجامعي، وعالجنا في الفصل الثالث بعض قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ونأمل أن يكون هذا الكتاب معينا للطلبة والباحثين في تعليمية اللغة العربية، يرجعون إليه متى أرادوا منه الاستفادة، والله من وراء القصد..

أ.د. حبيب بوزوادة — أستاذ علم الدلالة وتحليل الخطاب .

أ.د. يوسف ولد النبية — أستاذ اللّسانيات

معسكر يوم الجمعة 25 ربيع الأول 1441هـ/ 22/ 11/ 2019

www.lisanarb.com
مكتبة لسان العرب

الفصل الأول:

تعليم اللغة العربية في ظل الطرائق التراثية

المبحث الأول: المتونُ العلمية ومدى فاعليتِها في تعليميّة للّغة العربية

المبحث الثاني: دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية– متن "الدُّر المكنون في الثلاثة فنون" للأخضري أنموذجاً

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية عند البشير الإبراهيمي، من خلال رؤيته لتعريب التعليم



المبحث الأول: المتون العلمية
ومدى فاعليتها في تعليمية اللغة العربية

أ.د. يوسف ولد النبية

تمهيد

لا يُنكر أحد دور المتون العلمية -على اختلاف تخصّصاتها- في الحركة التعليمية في التاريخ العربي الإسلامي، بوصفها لونا من ألوان الشعر التعليمي، الذي يهدف إلى تسهيل عمليتي تعليم وتعلّم المعارف والعلوم، لا سيما اللغوية منها والشرعية.

على أننا نلاحظ في واقعنا المعاصر عزوفا، يكاد يكون عاما، عن المتون العلمية في العملية التعليمية؛ إنْ في المدارس، وإنْ في الجامعات، على أساس أنّ التدريس عن طريق المتون قد صار جزءا من الماضي، وينبغي الاستعاضة عن هذا الأسلوب التعليمي بالطرائق والمناهج التربوية الحديثة، التي تركّز على الفهم أكثر من الحفظ، وعلى تفاعل المتعلّم مع المعرفة أكثر من تلقينها إيّاه. الأمر الذي أدّى إلى نشوب خلافٍ في مدى فاعلية المتون العلمية في التحصيل العلمي؛ حيث اختلف المهتمون بالشأن التعليمي في ذلك بين مؤيِّد لها ورافض.

من هذا المنطلق، أردنا أن نناقش في هذه الورقة البحثية موضوع المتون العلمية ومدى فاعليتها في تعليميّة اللغة العربية. وقد عرضنا هذا الموضوع من خلال ثلاثة عناصر رئيسة؛ أما العنصر الأول فتضمّن الحديث عن

المتون العلمية من حيث مفهومُها وأوزانها وتاريخها. وأما الثاني فقد ناقشنا فيه مدى فاعلية المتون في التحصيل العلمي؛ حيث اختُلف في ذلك بين مؤيِّد لها ورافض. وأما الثالث فقدّمنا فيه مقترحا تطبيقيا في تدريس المتون النحوية من منظور اللسانيات التعليمية. ثم ختمنا هذه الورقة بأهم النتائج المتوصّل إليها.

1. المتون العلمية: المصطلح والمفهوم

أ. مفهومها:

يُطلق المتن في اللغة على ما ظهَر وارتفع وصلُب من كلّ شيء. وقد عرّفه ابن منظور بقوله: "المتن من كل شيء: ما صلُب ظهره، والجمع مُتون ومِتان... والمتن: ما ارتفع من الأرض واستوى، وقيل: ما ارتفع وصلب". [1] أما في الاصطلاح فـ"المتون في العلوم اصطلاح جرى عليه المعلمون يطلقونه على مبادئ فنّ من الفنون تُكثَّف في رسائل قصيرة يستظهرها الطلاب ترسيخا لمسائل العلم في حفظهم، وكلما كانت ألفاظها أقل زادت قبولا عند المدرسين، ثم يشرعون بعد استظهار الطلاب لها في شرح ألفاظها وحلّ معقّداتها؛ أسلوب جروا عليه في العصور التي جمدت فيها الملَكات على ما فيه من عناء على (الماتن) والطالب معا. وهذه المتون تكون نثرا وتكون نظما، وقد راج النظم لسهولة حفظه وإن كان التعقيد ألزم لما توجبه مقتضيات الوزن من تقديم وتأخير زيادة على التكثيف". [2]

ويتبيّن من هذا التّوصيف أنّ المتون العلمية مختصَرات علمية، منتقاة الألفاظ، موجزة العبارات، تضمّ مبادئ أساسية لعلم من

[1] ينظر: لسان العرب مادة (متن)، دار صادر، بيروت، 2003

[2] سعيد الأفغاني: من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، (ب ت)، ص180

العلوم، تُصاغ نثرا ونظما؛ فمن أمثلة المتون النثرية متن "الورقات" في أصول الفقه لإمام الحرمين الجويني (ت478هـ)، ومتن "الآجرّومية" في النحو لابن آجرّوم الصنهاجي (ت 723هـ).. ومن أمثلة المتون المنظومة متن "الشاطبية" في القراءات للشاطبي (ت590هـ)، ومتن "الألفية" لابن مالك (ت672هـ) الأندلسي في النحو، وما إلى ذلك.

ونشير في هذا المقام إلى أنّ هناك ضربا آخر من المتون، يكون في شكل مقطوعات مركَّزة، تكون ألفاظها بمثابة "كلمات مفتاحية" لموضوع ما، ومن أمثلة هذا الضرب من المتون بيتٌ جُمعت فيه موانع صرف الاسم التسعة في قول أحدهم:

وزنُ المركَّبِ عُجْمَةٌ تعريفُها   عَدْلٌ ووَصْفُ الجمعِ زِدْ تأنيثا [1]

ولعلّ الرافعي قد أشار إلى هذا الضرب من المتون بقوله: "أمّا الشّعر الذي تُنْظم فيه الضوابط العلمية لسهولة حفظها، فأكثر ما يكون قطعا وأبياتا قليلة، والأغلب فيه أن لا يكون مزاوجا، وقد وقفنا على مثال منه عند العرب، وهو قول "طفيل الغنوي" يصف كيف تزجر الخيل فجمعه في بيت واحد" هكذا قال المبرد...:

وقيل اقدِمي واقْدِمْ وأخَّ وأخرى   وهَا وهَلَا واضبْرْ وقادِعُها هبي" [2]

[1] ابن هشام الأنصاري: شرح قطر الندى وبل الصدى، تح: محي الدين عبد الحميد، دار رحاب، الجزائر، (ب ت)، ص339

[2] مصطفى صادق الرافعي:تاريخ آداب العرب، مكتبة الإيمان، مصر، ط1، 1997، ص138

وهناك من عدّ المختصرات ضربا من المتون العلمية، مثل مختصر الخرقى (ت334هـ)، والفصيح لثعلب (ت291هـ)، واللّمع لابن جني (ت392هـ). [1]

ب. أوزانها:

يعدّ بحر الرَّجز (تفعيلاته: مستفعلن × 6)، والمزدوِج منه على وجه الخصوص، أكثر البحور التي نُظمت عليها المتون العلمية، كألفية ابن مالك في النحو وغيرها، وقد قال الرافعي في هذا الشأن: "وهم مجموعون على استعمال هذا النمط من الرّجز الذي يستقل فيه كلّ مصراعين بقافية، حتى لقبوه بحمار الشعر لسهولة الحمل عليه". [2]

وسمّي الرجز رجزا لأنه تتوالى فيه حركة وسكون، ثم حركة وسكون، وهو يشبه في هذا بالرجز في رجل الناقة ورعدتها، وهو أن تتحرك وتسكن. ويقال لها حيئئذ رجزاء. [3] وبهذا المعنى هو كثير الاضطراب؛ وسبب اضطرابه كما -يقول العروضيون- جواز حذف حرفين من كل تفعيلة من تفعيلاته، وكثرة إصابته بالزّحافات والعِلل والشّطر والنّهك والجزء، فهو من أكثر البحور تقلّبا فلا يبقى على حالة واحدة. [4]

والمزدوِج من الرّجز هو الذي يستغني فيه الشاعر عن وحدة القافية في أبيات القصيدة بوحدة القافية بين شطريه، وقد أنكره الخليل، ومثاله قول ابن العتاهية:

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم: الدليل إلى المتون العلمية، ص68

[2] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، 137/2

[3] عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم: الدليل إلى المتون العلمية، ص68

[4] محمد بن حسن بن عثمان: المرشد الوافي في العروض والقوافي، منشورات دار الكتب العلمية، ط1، 1425هـ/2004م، ص79

إنّ الشّبابَ والفراغَ والجِّدَة   مفسدةٌ للمرء أيّ مَفْسدَة
حسبُك فيما تبتغيهِ القُوتُ   ما أكثرَ القوتَ لمن يموتُ
والفقرُ فيما جاوَزَ الكفافا   من اتّقى الله رجا وخافا [1]

وبالإضافة إلى بحر الرّجز، الذي غلب نظم المتون العلمية عليه، نجد أيضا بحر السّريع (تفعيلاته: مستفعلن، مستفعلن، مفعولاتُ 2)، الذي نظم عليه ابن معطي الزواوي (ت628هـ) ألفيته في النحو، جامعا بينه وبحر الرّجز، قال:

لا سِيَّما مَشْطورِ بَحْرِ الرَّجْـزِ   إذا بُنِيَ على ازدواجٍ مُوجَزِ
أو ما قد يُضاهِيهِ مِنَ السَّريعِ   مُزدوِجَ الشُّطورِ كالتَّصريعِ [2]

ج. تاريخها:

ذهب بعض العلماء إلى أنّ أوّل من نظم المتون العلمية في التاريخ الإنساني "هو "هرمس الحكيم"، الذي يزعم قوم من الصابئة أنه إدريس عليه السلام؛ ويقولون إنّه أول من نظر في الطب وتكلّم فيه، وصنّف لأهل زمانه "كتبا بأشعار موزونة" بلغتهم في معرفة الأشياء العلوية والأرضية". [3]

وإنّ المتتبع للشعر التعليمي عند العرب يجد جذوره تمتد إلى العصر الجاهلي، ومن أمثلة ذلك منظومة عَدي بن زيد العِبادي

[1] م،ن، ص81
[2] الدرة الألفية (ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتابة)، ضبطها وقدم لها: سليمان إبراهيم البلكيمي، دار الفضيلة، القاهرة، 2010م، ص17
[3] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، ص139

(ت35 ق.هـ)، الذي له نظم في قصة خلق آدم وحواء، وهبوطهما من الجنة، قال في مطلعها:

اسمع حديثًا كما يومـــا تُحدِّثُهُ   عن ظهر غيبٍ إذا ما سائلٌ سألا
أنْ كيف أبدى إلهُ الخلقِ نعمتَه   فينا وعرَّفنا آياتِـــــــه الأُوَلا [1]

غير أنّ الرافعي وجد أنّ الشعر التعليمي قد بدأ مع بِشْر بن المعتمِر (ت220هـ)، الذي كان من أروى المعتزلة للشعر، فبنى أرجوزة طويلة ذكر فيها المِلَل والنِّحَل، وضرب الأمثال وأخذ في قواعد مذهبه. وقد ذكر الجاحظ هذه الأرجوزة في كتاب الحيوان مرتين، وهو في كل مرة يقول: قال بشر بن المعتمر في شعره المزاوج. وهذه التسمية أليق ما يسمى به هذا النوع من الأراجيز. وقد اشتهر هذا النمط بعد بِشر، ونظم فيه ابن المعتز في أواخر القرن الثالث "بشر الإمام" في أرجوزة طويلة مثبتة في ديوانه. ثم كان حذو المتأخرين في المتون بعد ذلك على منظومة ابن مالك، الذي تبع فيها ابنَ مُعطي. حتى قالوا: نظمُ ابن مالك أجمع وأوعب، ونظمُ ابن معطي أسلس وأعذب. [2]

وهكذا، فقد استهوت المتون العلمية -سواء في صورتها النثرية أو النّظمية- نفرا غير قليل من العلماء، ليتّخذوها أسلوبا في التّصنيف، وطريقة في التدريس، في تخصصات علمية مختلفة،

[1] ديوان عدي بن زيد العبادي، تحقيق وجمع: محمد جبار المعيبد، شركة دار الجمهورية، بغداد، 1385هـ/1965م، ص158

[2] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، 138/2

يعرضون من خلالها مسائل العلم عرضا موجزا ومُمنهَجا.. وقد انصرف اهتمامهم أكثر نحو العلوم اللغوية والشرعية؛ ومن أمثلة المتون الموضوعة في علوم العربية: "الرّامزة" أو "الخَزْرجية" في علمي العروض والقافية لضياء الدين الخَزْرجي (ت626هـ)، و"الشّافية في علم التصريف" لابن الحاجب (ت646هـ)، و"الألفية في علمي النحو والصرف" لابن مالك (ت672هـ)، ومنظومة "عقود الجُمان في علم المعاني والبيان" في علم البلاغة للسّيوطي (ت911هـ)، و"بهجة الطلاب وتحفة القرّاء والكتّاب" في علم الكتابة أو الإملاء للبيلاوي (ت1306هـ)، وغير ذلك كثير.

كما أنّ بعضهم انصرف إلى نظم المتون النثرية شعرا، على اعتبار أنّ النَّظم أسهل حفظا من النثر، مثلما صنع في ذلك شرف الدين العمريطي (ت890 هـ)، الذي نظَم متن "الورقات" في أصول الفقه للجويني، ونظَم متن "الآجرّومية" في النحو لابن آجرّوم الصنهاجي..

2. مدى فاعلية المتون في التحصيل العلمي

لقد كان الهدف من وضع المتون العلمية ترسيخ مسائل العلم في أذهان المتعلمين، وإكسابهم القدرة على الاستظهار والاستحضار، فضلا عن تنشيط الحافظة وتمرينها باستمرار، حتى قيل: "مَن حفظ المتون، حاز الفنون"، وقيل: "مَن حفظ حُجّة على من لم يحفظ"، وغير ذلك من المقولات التي خلقت جوّا تنافسيا بين طلبة العلم في الحفظ والاتقان.. وغنيٌّ عن البيان، أنّ التدريس عن طريق المتون نمط تعليمي سار عليه أسلافنا في البلاد العربية والإسلامية ردحا من الزمن، وما زالت بعض المراكز التعليمية تسير عليه إلى يومنا هذا.

على أنّ العلماء قد اختلفوا -قديما وحديثا- في مدى فاعلية المتون في التحصيل العلمي، بين مؤيِّد لها ورافض؛ فأمّا **الرافضون** فقد رأوا أنّ تدريس المتون العلمية منهج صعب في التعلّم، كابن خلدون (ت808هـ)، الذي عقد فصلا في مقدمته سمّاه: "كثرة الاختصارات المؤلَّفة في العلوم مخلّة بالتعليم"، ومما قاله فيه: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كلّ علم، يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ، وصار ذلك مخلّا بالبلاغة، وعسراً على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تقريباً للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه، وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وأمثالهم، وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل". [1]

وقد ذكر ابن خلدون سبب فساد التعليم عن طريق المتون أو المختصَرات العلمية بقوله: "وذلك لأنّ فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم كما سيأتي، ثمّ فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم، بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأنّ ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظّ صالح عن الوقت". [2]

ولقد اتّبع ابن الأزرق (ت896هـ) في كتابه "بدائع المسالك في طبائع الملك" سبيل ابن خلدون في أنّ التدريس بالمتون العلمية عائق

---

[1] المقدمة، تحقيق: حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988م، ص331

[2] م،ن، ص331

يخلّ بعملية التعليم. ومما رآه من مساوئ كثرةِ الاختصارات أنها توضَع بين يدي المتعلم، وهذا من سوء التعليم. وأنها توجّه الفكر إلى تتبع الكلمات العويصة؛ وفي ذلك هدر للوقت وإبعاد عن الغاية. ويُزاد إلى ذلك كثرة التّكرار والإطالة، ووضع المتعلم في الصّعب وإبعاده عن تحصيل النافع له. وقد استشهد ابن الأزرق بأنّ ابن الحاجب نفسه قال: "إنّه ربما راجع بعض المواضع من مختصرِه الفقهي فلم يفهمه. وإذ ذاك فما الظنّ بسواه من المختصَرات"؟! [1]

وليس غريبا أن تجد هذه الأسباب التي ذكرها ابن خلدون وابن الأزرق صداها في واقعنا التعليمي؛ حيث نجد أغلب الطلاب –فضلا عن كثير من المدرّسين– يفضّلون الفهم والاستيعاب للقواعد العلمية المختلفة –وبخاصة في مجال النحو والصرف والبلاغة– على حفظ المتون العلمية، وتعليلهم لذلك عسر حفظها، وصعوبة فهمها. [2]

ويضاف إلى هذا، أنّ التدريس عن طريق المتون، الذي يعتمد على تقديم القاعدة جاهزة للمتعلم، وتلقينها إيّاه، يتعارض مبدئيا مع طريقة التدريس بالكفاءات، التي ترتكز أساسا على المعارف القبلية للمتعلم، والتي تجعل المتعلّم يشغل حيزا معتبرا في العملية التعليمية، ولا يعدو أن يكون المعلم في هذه الطريقة سوى وسيط بين المعرفة والمتعلّم.

---

[1] ينظر: عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق؛ تحليل وتحقيق، دار إقرأ، بيروت، ط1، 1404هـ/1984م، ص108

[2] أجرينا استبيانا خاصا بالاختيار بين حفظ المتون وفهم القواعد لواحد وثلاثين طالبا في قسم الماستر "تعليمية اللغة العربية" بجامعة معسكر في السنة الجامعية 2017/2016؛ حيث فضل أغلبهم (ثمانية وعشرون طالبا) فهم القواعد على حفظ المتون، بينما فضل الباقي (ثلاثة طلبة) حفظ المتون وفهمها.

وإذا كان ابن خلدون وابن الأزرق قد رفضا التعليم بالمتون على إطلاقه، فإنّ الشيخ البشير الإبراهيمي (ت1965م) رأى أنّ حفظها غير كافٍ لطالب العلم، إذ لابدّ أن يعضدها بفصيح اللغة، الذي ذروة سَنامه القرآن الكريم، قال: "لا تعتمدوا على حفظ المتون وحدها، بل احفظوا كلّ ما يقوّي مادتكم اللغوية، وينمّي ثروتكم الفكرية، ويغذّي ملكتم البيانية؛ والقرآنَ القرآنَ! تعاهدوه بالحفظ وأحيُوه بالتلاوة..". [1]

فكأنّ بالإبراهيمي قد أومأ إلى أنّ حفظ المتون العلمية لا يصنع من صاحبها رجلا بليغا مُبينا؛ لاقتصارها على المصطلحات العلمية المستغلقة من جهة، وافتقارها –ربما– إلى الثروة اللغوية –فضلا عن الفكرية– التي من شأنها أن تُنشِء مَلَكة لسانية للمتكلم بالعربية من جهة أخرى.

وأما **المؤيّدون** للتدريس عن طريق المتون العلمية فقد رأوا أنّ هذه الطريقة نافعة في التعليم، بل رأوا أنّ حفظ المتون سبيل لحيازة الفنون؛ ذلك لأنّهم يجدون أنّ هذه الطريقة تشتمل على فوائد كثيرة، هي:

أ- في المتون عمق علمي يتجلى في كثرة المعلومات، وتنوعها وترتيبها ترتيبا محكما.

ب- تكوّن لنا المتون صورة مجملة للفنّ الذي أُلّفت فيه، يستطيع الطالب الإحاطة بها في زمن قليل، وما هي إلا مدخل للعلوم.

ج- إنّ العلم الذي في المتون أكثر منه فيما تلاها من المؤلفات الحديثة وأعظم فائدة.

---

[1] آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم نجله: د. أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م، 204/3

د- هذه المتون يحتاج الدارس لها إلى الصبر والجد والاجتهاد في فهمها، ويكوّن هذا الجد والصبر والاجتهاد ملَكة لا توجد لغير دارسها.

هـ- إنّ الغموض الذي عيبت به المتون ليس مما يعاب، بل هو في الحقيقية مدح لها؛ لأنه لا يستوي من يحصّل العلم بيسر ومن يحصله بمشقة.

و- المتون تجمع حقائق العلم في ورقات يسهل حفظها، ويسهل استحضارها في الدروس والمناسبات.

ز- الذين يحيطون بالمتون ويتقنونها أقرب إلى الابتكار والاجتهاد من غيرهم.

ح- وجود بعض الناس ممن اعتنى بالمتون ولم يفلح، لا يحكم به على الأكثر.

ط- الناظر في تراجم العلماء وكيفية طلب العلم عندهم يدرك صحة هذه الطريقة.

ي- هذا الأسلوب من التصنيف يربي فضيلة البحث والتمحيص، ويعوّد على دقة الملاحظة. [1]

على أنه من الصعوبة بمكان، التسليم بأحد الرأيين المختلفين، في مدى فاعلية المتون في التحصيل العلمي بشكل عام، وفي التحصيل اللغوي بشكل خاص؛ فمن جهة نجد أنّ لدارسي المتون العلمية قدرة على استحضار مسائل العلم، واسترجاعها من الذاكرة العميقة بسرعة ودونما تفكير، لتميّز الذاكرة العميقة أو الذاكرة طويلة المدى بدوام المعلومة المخزونة، وهذا

[1] عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم: الدليل إلى المتون العلمية، ص71 وما بعدها

ما ذهب إليه باحثون في الدراسات النفسية العصبية.[1] لذلك، فقد كان حفّاظ المتون العلمية في تراثنا العربي الإسلامي يتميّزون بسرعة استحضار المعلومة واستظهارها، عندما يقتضي المقام ذلك.[2]

ومن جهة أخرى، فإنّ حفظ المتون العلمية ليس دليلا قاطعا على تمكن دارسها من مسائل العلم؛ إذ ليس كلّ من يحفظ متون

---

[1] نشير في هذا الشأن إلى أن باحثين في الدراسات النفسية العصبية قد ذهبوا إلى أن الذاكرة، تبعا لمدة الذكرى، تنقسم إلى ثلاثة مكونات؛ وهي: الذاكرة الحسية، والذاكرة ذات المدى المتوسط، والذاكرة ذات المدى الطويل؛ وحسب هذا التقسيم تباشر المعلومة الحسية بولوج الذاكرة الحسية لمدة قصيرة جدا، تقدر ببضع مئات الأجزاء من الألف من الثانية، بعد ذلك تستقبل الذاكرة ذات المدى المتوسط معلومات منتقاة، مستمدة من الذاكرة الحسية، لمدة لا تتعدى عشرات الثواني، وأخيرا فإن الذاكرة ذات المدى الطويل تتميز بدوام المعلومة المخزونة، واستعادة معنى الشيء الذي يتعين تذكره. أنظر: لورون بوتي: الذاكرة، أسرارها وآلياتها، ترجمة: د. عز الدين الخطابي، مراجعة: فريد الزاهي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ط1، 1433هـ/2012م، ص28 وما بعدها

[2] من الأمثلة التي تبين قدرة حافظ المتن على سرعة استحضاره للمعلومة، طريفة حدثت لأبي راس الناصري المعسكري الجزائري (ت1238هـ/1823م) مع بعض علماء الأزهر، قال: "اجتمعت مع علماء بالجامع الأعظم، وتناظرنا وتذاكرنا في مسائل جمة، قالوا لي: من لقب بالحافظ، لابد أن يختص بشيء دون غيره، وأنت ما تحفظ؟ فقلت: أحفظ كذا وكذا متنا من سائر العلوم... فشرعوا في امتحاني، وتزييف مكانتي ومكاني، فأخرج أحدهم الألفية، وفتحه من آخره، فخرج له "باب التصغير". فقال لي: كم فيه من بيت؟ فقلت: فيه اثنان وعشرون بيتا، فحسبوه فوجدوه ثلاثة وعشرين، فصاحوا، وضحكوا، وأرادوا تزييف نقدي، وتكذيب ما عندي، قلت: ناولوني الكتاب، فأخذته وطالعته، فإذا فيه بيت من جمع التكسير أدخلت فيه سهوا من الكاتب، وتأملتها، فإذا في أولها "خاء" بالحمرة لا يدركها إلا المتأمل، وكذلك "طاء" إشارة إلى أنها هنا خطأ، كما هي عادة الطلبة، فرأوا ذلك، ولم تطب أنفسهم، حتى رأوا تلك البيت بذاتها في جمع التكسير.. فألقوا السلم، واعترفوا لي بالفضل والنبل". أبو راس الناصري: فتح الإلهِ ومنته في التحدث بفضل ربي ونعمته، تحقيق: محمد بن عبد الكريم الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990م، ص116، 117

النحو أن يكون بالضرورة نحويا أو مُعرِبا، بل إنّنا نلاحظ -أحيانا- بعض من يحفظ متون النحو يلحن في الكلام! كما أنّ من يحفظ متون الفقه ليس بالضرورة أن يكون فقيها أو من أهل الفتوى.. وربما انطبق قول الشاعر على من كان كذلك:

كَالعِيسِ فِي الْبَيْدَاءِ يَقْتُلُهَا الظَّمَا وَالْمَاءُ فَوقَ ظُهُورِهَا مَحْـمُـولُ

وتوفيقا بين الرأيين المختلفين في مدى فاعلية المتون في التحصيل العلمي بصفة عامة، وفي التحصيل اللغوي بصفة خاصة، نرى أن نستعين في تعليمية اللغة العربية عن طريق المتون العلمية، ببعض مبادئ اللسانيات التعليمية، كمبدإ التدرج، والمبدإ الانتقائي، والمبدإ التفاعلي، وسيتم توضيح هذه المبادئ في العنصر اللاحق.

3. مقترح تطبيقي في تدريس المتون النحوية من منظور اللّسانيات التعليمية

تُعنى اللّسانيات التعليمية بالطرق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعلّمها؛ كوضع البرامج، وتعليم المهارات اللغوية، كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة. ويتصل بذلك ما يُسمى بالنحو التعليمي الذي يهتم بالجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة. كما أنّ النحو التعليمي يعتمد على معايير خاصة في اختيار المفردات والتراكيب للمتعلم، مثل درجة الشيوع والاستعمال، من ذلك استعمالنا في المنظومة التعليمية مصطلح التّمييز -وهو مصطلح بصْري- بدل التفسير -وهو مصطلح كوفي-، وذلك بسبب شيوع المصطلح الأول أكثر من الثاني..

ولتؤتي المتون النحوية أُكلها في التحصيل النحوي -بما يعصم متعلم العربية من الخطأ في الكلام على الأقلّ- نقترح بعض

الخطوات العملية التي يمكن اتباعها في ذلك، بما يتوافق مع مبادئ اللّسانيات التعليمية التي ألمحنا إليها:

1- اختيار المتن النحوي -نظما أو نثرا- بحسب مستوى الطالب؛ وفي هذه الخطوة يجدر بنا اعتماد مبدإ التدرج في التعليم، أي: علينا أن نتدرّج في اختيار المتن النحوي من السهل إلى الصعب؛ فمثلا يُستحسن تدريس متن "الآجرّومية" للمبتدئين، و"قَطْرُ النَّدَى وبَلُّ الصَّدَى" للمتوسطين، و"ألفية ابن مالك" للمتخصصين.

2- التعامل الموضوعي مع المتن بحسب البرنامج المقرَّر؛ أي: على المدرّس أن ينتقي مقطعا من المتن النحوي بما يتوافق مع الموضوع المقرّر في البرنامج، كموضوع المفعول به أو الحال أو التمييز.. وهنا يتمّ الاعتماد على المبدإ الانتقائي، بما يفي بالغرض، ففي موضوع الحال -مثلا- ننتقي من متن ألفية ابن مالك قولَه في تعريف الحال:

الحالُ وَصفٌ فضلةٌ مُنتَصِبُ مُفهِمُ في حالِ كَفَرْداً أَذْهَبُ

3- كتابة المتن على السبورة بخط واضح أو على اللوح الإلكتروني، مع ضبطه وتشكيله رفعا لأيّ لبس قد يقع فيه المتعلّم.

4- إلقاء المعلّم المتن على طلبته بطريقة شعرية تستميلهم إلى حفظ المتن، أو حفظ جزء منه على الأقل، مركّزا في إلقائه على مخارج الحروف وصفاتها، ثمّ يطلب من بعض المتعلمين قراءة المتن، مع تصويبه لأخطائهم في حال حدوثها.

5- شرح المصطلحات والكلمات الصعبة الموجودة في المتن بما يفي بالغرض.

6- يُطلب من المتعلّم استخراج القاعدة أو الحكم النّحوي من المتن، وهذه طريقة تفاعلية تجعل من المتعلم شريكا في العملية التعليمية، ولا يُنظر إليه على أنه وعاء تُخزَّن فيه المعلومات.

7- تكليف المتعلّم بالإتيان بمثال ينسجم مع القاعدة المستخلصة من المتن، وهذه الخطوة من شأنها أن تربط فكر المتعلم بالقاعدة المستخلصة من المتن النحوي، ويكون المتعلم، عندئذ، متفاعلا إيجابيا، لا متلقيا سلبيا في تعلّمه.



خاتمة

لقد تبيّن من خلال ما سبق، أنّ المتون العلمية مختصَرات علمية، موجزة الألفاظ والعبارات، تضمّ مبادئ أساسية لعلم من العلوم، ظهرت في القرن الثاني للهجرة -على الأرجح- في شكل مختصرات نثرية، ومنظومات على بحر الرّجز في الغالب.

كما تبيّن أنّ بعض العلماء والدارسين قد اختلفوا في مدى فاعلية المتون في التحصيل العلمي؛ اللغوي وغير اللغوي؛ فمنهم من رأى أنها مُخلّة بالتعليم، ومنهم من رأى أنها ذات فوائد جمّة. وقد رأينا أنّه من الصعوبة بمكان التسليمُ بأحد هذين الرأيين.

ومما توصّلنا إليه هو التوفيق بين الرأيين؛ حيث لا نرى حرجا في تدريس اللغة العربية عن طريق المتون العلمية، وفي الوقت ذاته نأخذ في هذا النمط التدريسي ببعض معطيات اللسانيات التعليمية ومبادئها، كالاعتماد على مبدإ التدرج، والمبدإ الانتقائي، والمبدإ التفاعلي.. عسى هذه الطريقة أن تؤتيَ أُكلَها في التحصيل العلمي للعربية، وتُنشىء لمتعلّم العربية مَلَكة لغوية تمكّنه من التعبير السليم، والتواصل الناجع.



المبحث الثاني:

دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية
متن "الدر المكنون في صدف الثلاثة فنون"
للأخضري أنموذجا

أ.د. حبيب بوزوادة

تقديم:

يعتبر عبد الرحمن الأخضري (983هـ) واحدًا من أعظم العلماء الذين أنجبتهم الجزائر، فهو موسوعة علمية فذّة، لا نظير له في بابه، فقد رُزق علماً واسعاً، وقدرة عجيبة على صيغة مختلف العلوم والفنون في منظوماتٍ، ما تزال إلى اليوم مصدراً مهمًّا في تعلّم العلم الشرعية، واللغوية، وغيرها، فقد كتب منظومة السلم المرونق في علم المنطق، والدرّة البيضاء في علم الحساب، ومنظومة أخرى في علم الفلك، وله في البلاغة الدرّ المكنون في صدف الثلاثة فنون، الذي تولّى شرحه بنفسه.

وسأحاول في مداخلتي –بتوفيق الله وعونه– أن أتحدّث عن الدر المكنون، من الجانب التعليمي البيداغوجي، من أجل الوقوف على المرتكزات المنهجية التي ضبط بها الناظم –رحمه الله– هذا المتن الفريد، وتحليلها اعتماداً على المنهج اللساني، مع الإفادة من منجزات التعليميات الحديثة (Didactique Moderne):

المطلب الأول:
عبد الرحمن الأخضري وفن كتابة المنظومات

عبد الرّحمن الأخضريّ من أعلام الجزائر خلال عهد العثماني، وُلد في بلدة بنطيوس بـ(بسكرة) سنة 920هـ، خلافاً لما ورد في كتابات عدد من المؤرّخين من أنه ولد سنة 918هـ، كالزركلي، ورضا كحالة، وعادل نويهض [1]، ويتأكّد تاريخ مولده الذي المشار إليه بالعودة إلى منظومته "السلم المرونق في علم المنطق" التي يشير في خاتمتها إلى تاريخ نظمها، وإلى عمره في ذلك التاريخ:

وَلِبَنِي إِحْدَى وَعِشْرِيْنَ سَنَهْ   مَعْذِرَةٌ مَقْبُولَةٌ مُسْتَحْسَنَـــــهْ
لا سِيَمَا في عَاشِرِ القُـرُون   ذي الجَهْلِ والفَسَادِ والفُتُون
وكَانَ في أَوائلِ المُحَـــــرَّمِ   تَأْلِيْفُ هذا الرَّجْزِ الـمُنَظَّـمِ
مِنْ سَنَةِ إِحْدى وَأَرْبَعِيْـنَ   مِنْ بَعْدِ تِسْعَةٍ مِنَ المِئِيْـــــنَ

"ومن هنا ندرك أنّ الأخضريّ ألّف السُلّم المرونق في المنطق سنة 941، وهو ابن إحدى وعشرين سنة، الشي الذي يؤكّد لنا أنّ ولادته كانت سنة 920هـ على أصحّ الرّوايات المذكورة" [2].

والأخضريّ من أسرة علمية عريقة، فجدّه **محمد بن عامر** كان فقيهاً، وكان أبوه **محمد الصغيّر** (بتضعيف الياء المفتوحة) من علماء عصره في الفقه والنحو والتصوّف، له شرحٌ على ألفيّة ابن معطٍ

[1] طاهر بقدار: قراءة في حياة عبد الرحمن الأخضري وعصره، مجلة متون، جامعة سعيدة، العدد 11، جوان 2015، ص309.

2 المرجع السابق ص310.

الزواويّ (628هـ)، وعمّه كان من أشهر علماء طولقة، واسمه إبراهيم بن محمد بن عامر الأخضريّ، توفيّ سنة (879هـ) [1].

وقد كانت وفاة عبد الرّحمن الأخضريّ سنة 983هـ، كما نصّ على ذلك المهدي البوعبدلي في مجلة الأصالة، ودفن في مسقط رأسه بنطيوس [2]، بعد حياة علمية ودينية حافلة، أهّلته لأن يكون واحداً من الشخصيات العلمية المهمّة في العالم الإسلامي.

وبنظرة عجلى على الرّصيد الببليوغرافي للأخضريّ نلمس حرصاً كبيراً منه –رحمه الله–على الكتابة النظمية، فهو بحقّ فارس الكتابة النظمية في الجزائر، وفي المغرب الإسلامي، ومنظوماته في جملتها ممّا يدرّس في أكبر المعاهد والمدارس التي تعنى بالعلوم الشرعية في العالم الإسلامي، خصوصاً في المنطقة المغاربية، وفي إفريقيا جنوب الصحراء، ولقد اهتمّ المؤرخون بها فأحصوها وذكروها في مدوّناتهم، وفي دراسته عن الأخضري ذكر الباحث بقدار الطاهر عددا مهمًّا من هذه المؤلفات مع مظانها، وهي هذه [3]:

1–الجوهر المكنون في الثلاثة فنون:

وهي منظومة في علوم البلاغة الثلاثة، المعاني والبيان والبديع، تبلغ أبياتها مائتين وواحد وتسعين بيتاً، طبع المتن مرارًا، وقد تولّى شرحه عدد كبير من العلماء وأئمة البلاغة، من بينهم الناظم نفسه، وشرحه مطبوعٌ.

---

1 المرجع السابق ص311.

2 المرجع السابق ص312.

3 طاهر بقدار: شرح الجوهر المكنون للأخضري (قسم الدراسة) ص65.

2- السّراج في الهيئة:

وهو نظمٌ في علم الفلك، على بحر الطّويل، نظمه سنة 939هـ، وله تسع عشرة سنة، ومنه قوله:

وقد جَعَلَ اللهُ الكَواكِبَ زِيْنةً   تَـــرُوقُ عُيُونُ النَّاظِرِيْنَ وَتَقْرَعُ
وَفِيْهَا رُجُومٌ للشَّياطِينِ كُلَّما   أَرَادُوا اسْتِرَاقَ السَّمْعِ كُفُّوا وزُعْزِعُوا

قام بشرحه سحنون بن عثمان الميدوي الونشريسي، بعنوان مفيد المحتاج في شرح السّراج، طبع سنة 1314هـ بمصر.

3- الدّرة البيضاء في أحسن الفنون والأشياء:

وهي أرجوزة في علمي الحساب والفرائض، في خمسمائة بيت، فرغ من نظمها سنة 940هـ وله من العمر عشرون سنة، جاء فيها:

سَمَيْتُهُ بالدُّرةِ البيضـــــاءِ   في أَحْسَنِ الفُنُون والأشْيَاءِ
قَدِ احْتَوى على ثلاثةِ جُمَلْ   الفِقْهِ والحِسَابِ ثمّ العَمَلْ

ويقول في آخرها:

وَقَدْ فَرَغْتُ مِنْ جَمِيْعِ النَّظْمِ   بِأَفْضَلِ الشُّهُورِ شَهْرِ الصَّوْمِ
مِنْ سَنَةٍ لأرْبَعِيْنَ مُكْمِلَـــهْ   مِنْ بَعْدِ تِسْعِمَائةٍ مُحَصّـَلَهْ
وَإِنْ عَنَى بِهِ عَذُولٌ مُنْتَـــبِهْ   فَلِبَنِي عِشْـرِيْنَ عُذْرٌ مُتَّجِهْ

بدأ الناظم بشرحها، غير أنّ المنظومة سُرقت منه، ثمّ أعيدت إليه فشرح القسم الثاني منها، وأتمّ شرحها مفتي قسنطينة عبد اللطيف بن المسبح (980هـ)، كما وضعت عدد من الشروح والحواشي عليها.

4- أزهر المطالب في علم الإسطرلاب في هيئة الأفلاك والكواكب:

وهي أرجوزة نظمها سنة تسعمائة وأربعين، وله من العمر عشرون سنة، قال فيها:

فَهَذِهِ رســـــالَةٌ مُهَذَبَهْ   مُفِيْدَةٌ وَاجِـــــــزَةٌ مُقَرِّبَهْ
بَاسِطَةٌ للفَنِّ باسْطِرْلابِ   على بِسَاطِ الحَقِّ والصَّوَابِ
سَمَيْتُهَا بِأَزْهَرِ المَطَـالِبِ   في هَيْئَةِ الأَفْلاكِ والكَواكِـبِ

5-شرح السنوسية:

وهو شرحٌ لمتن أمّ البراهين في التوحيد للشيخ أبي عبد الله السنوسي، توجد نسخة مخطوطة عنها في المكتبة الوطنية-الجزئر تحمل رقم .1426

6-السلّم المرونق في علم المنطق:

وهو أرجوزة نظمها سنة تسعمائة وواحد وأربعين، في عمر الواحد والعشرين، منها قوله:

وَبَعْدُ فَالمَنْطِـــقُ للجَنَانِ   نِسْبَتُهُ للنَّحْوِ كاللِّســـانِ
فَيَعْصِمُ الأَفْكارَ عَنْ غَيِّ الخَطَا   وَعَنْ دَقِيْقِ الفَهْمِ يَكْشِفُ الغَطَا
فَهـــاكَ مِنْ أُصُولِهِ قَوَاعِدَا   تَجْمَـــعُ مِنْ فُنُونِـهِ فَوَائِدَا
سَمَيْتُهُ بالسّلَّمِ المُرَوْنَـــقِ   يَرْقَى بِهِ سَمَاءَ عِلْمِ المَنْطِـقِ

وقد حظي متن السلّم بشهرة كبيرة، فشرح مراراً، وطبع عدّة طبعات، أهمّها شرح النّاظم نفسه.

7- منظومة في قواعد الإعراب على كتاب مغني اللبيب:

نظمها على بحر الرّجز، على أبواب كتاب مغني اللبيب لابن هشام المصريّ في علم النحو [1].

8-الدرّة البهيّة في نظم الأجرومية:

وهي نظم لمتن الأجرّومية في النحو، نظمها سنة تسعمائة وواحد وثمانين، في مائة وسبعين بيتاً، قال في مطلعها:

قال الفقير ناظم الأوزان   الأخضَرِيُّ عَايِدُ الرَّحْمَنِ
مُصَلِّيًا عَلَى رَسُــولِ اللهِ   وآلِهِ ذَوِي الهُــدى والجَاهِ

9- شرحٌ على ألفية ابن معطٍ:

وهو شرحٌ نادر اطّلع عليه أبو القاسم سعد الله، وأشار إليه.

10- الفريدة الغرّاء:

وهي منظومة في العقيدة، توجد نسخة عنه في مكتبة عبد الرحمن الجيلالي.

11- القدسية:

وهي أرجوزة في آداب السلوك، ونقد بعض البدع التي أحدثها فريق من المتصوفة، أعجب بها الشيخ عبد الكريم الفكون، وأكثر الاستشهاد بها في كتابه منشور الهداية في كشف حال من ادّعى العلم والولاية.

---

1 قلت: لعلها هي نفسها المسماة "موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب"، التي نسبها إليه بروكلمان في تاريخ الأدب العربي، القسم التاسع (525/14).

12- مختصر في فقه العبادات:

وهو مختصر في الفقه على مذهب الإمام مالك، تعرّض فيه لمباحث الطّهارة، والصلاة، وختمه بباب السّهو، طبع مرارا.

13- قصائد شعرية:

فقد ترك الأخضريّ عدداً من الأشعار ذات الطّابع الديني، نشرها الباحث عبد الرحمن تيبرماسين في رسالته للماجستير عبد الرحمن الأخضريّ حياته وآثاره، جامعة باتنة، 1991م، قال محمد الطمّار: "وشعر الأخضريّ لا يخاطب وجداناً، بل استخدمه للمعاني العلمية، فنجد فيه الحقيقة تسبق الخيال، والطبع يغلب التصنّع، والجزالة في غير ضعف ولا غرابة" [1].

المطلب الثاني: فن كتابة المنظومات عند الأخضريّ

يعتبر فن صناعة المختصرات والمنظومات رديفاً لحركة التطوير العلمي في التراث العربي، ورافداً لها، فما انفكّ العلماء يعدّون هذه النصوص الضابطة للقواعد العلمية، نظماً ونثراً، ويضعونها في متناول الطّلاب، طلباً للتيسير وتقريب المعارف من المتلقين، **فالمتون العلمية نصوصٌ مركّزة تقوم على اختصار المعرفة في مجال من المجالات، وصياغتها في قالب منثور أو منظوم، ليسهل حفظها، ومدارستها في حلقات العلم**، فهي إحدى الحلول العملية لتطويع المعرفة، وصوغها في شكلٍ يستند إلى حاجات المتعلّم، وضرورات العلم.

1 محمد الطمار:تاريخ الأدب الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006م، ص336.

وبالعودة إلى تاريخ المعرفة العلمية في التراث العربي، نلمسُ اهتماماً مبكّراً بهذا الفن، فقد افتتح عليّ بن حمزة الكسائي (189هـ) مسيرة النظم بقصيدة تمثّل أوّليات الكتابة النظمية، قبل مرحلة النضج والاكتمال، أوضح فيها أهمية علم النحو، فقال على بحر الرّمل:

إنّما النحوُ قِيَاسٌ يُتَّبَـــعْ	وبِهِ في كُـــــــــــلِّ أَمْرٍ يُنْتَفَعْ
فَإِذَا ما أَبْصَرَ النَّحْوَ فتـى	مَرَّ في المَنْطـــــــــــِقِ مَرًّا فاتَّسَعْ
وإِذَا لَمْ يُبْصِرِ النّحْوَ فَتَى	هَابَ أَنْ يَنْـــــطِقَ جُبْنًا فانْقَطَعْ
فَتَرَاهُ يَنْصِبُ الرَّفْعَ وَمـَا	كَانَ مِنْ خَفْضٍ وَمِنْ نَصْبٍ رَفَعْ
يَقْرَأُ القُرْآنَ لا يَعْرِفُ مَـا	حَرَّفَ الإِعْرَابَ فيه وصَنَـــــــعْ

لكنّ الكتابة النظمية تطوّرت كثيراً في المراحل التالية، فظهرت عدّة منظومات علمية في القراءات والنحو والصّرف والبلاغة والعروض والمنطق والتوحيد وعلم مصطلح الحديث والتاريخ والفقه والمواريث والحساب وغيرها، ولقد مثّلت ألفية يحيى بن معطٍ الزّواوي (628هـ) مرحلة نضج الكتابة النظمية، فهي أوّل نصٍّ منظوم يتناول أبواب النحو والصّرف تبلغ أبياته ألفاً، كُتبَت على بحريّ السريع والرّجز، ممّا أَلْهَمَ محمد بن مالك الأندلسي (672هـ)، ليكتب ألفيته الشّهيرة في الموضوع نفسه على بحر الرّجز، فقال في مطلعها مشيراً إلى سلفه ابن معط:

قَالَ مُحَمَّدٌ هُوَ بْنُ مَالـــِكِ	أَحْمَدُ رَبِّي اللهَ خَيْرَ مَالِكِ
مُصَلِّياً عَلَى النَّبِيِّ المُصْطَفَى	وَآلِهِ المُسْتَكْمِلِيْنَ الشَّرَفـــَا

وَأَسْتَعِيْنُ اللهَ فِـــــيْ أَلْفِيَّهْ   مَقَاصِدُ النَّحْوِ بِهَا مَحْـوِيَّهْ
تُقَرِّبُ الأَقْصَى بِلَفْظٍ مُوجَزِ   وَتَبْسِطُ البَذْلَ بِوَعْدٍ مُنْجَزِ
وَتَقْتَضِيْ رِضًا بِغَيْرِ سُخْـطِ   فَائِقَـــــةً أَلْفِيَّةَ ابْنِ مُعْطِ
وَهْوَ بِسَبْقٍ حَـــائِزٌ تَفْضِيْلا   مُسْتَوْجِبٌ ثَنَائِيَ الجَمِـيْلا
وَاللهُ يَقْضِيْ بِهِبَاتٍ وَافِــرَهْ   لِيْ وَلَهُ فِي الدَّرَجَاتِ الآخِرَهْ

وما تزال المنظومات العلمية تحظى باهتمام الشرّاح والدارسين وطلاب العلم، إلى غاية الآن، خصوصاً المنظومات الشهيرة على غرار ألفية ابن مالك في النحو، والرحبية في المواريث، والشاطبية في القراءات، والجوهرة في التوحيد، والبيقونية في مصطلح الحديث، والسلّم في المنطق، وغيرها، إلى جانب العديد من المتون النثرية، التي تتضمّن صياغة المعرفة العلمية المتخصّصة في نصوص مكثّفة، موجّهة أساساً إلى المتعلّمين ليتمكّنوا من التعرّف على الفن الذي وضع لأجله المتن.

وعلى الرّغم من تمتّع المتون المنظومة بمزايا تفضيلية تجعلها مقدّمة على غيرها، إلاّ أنّ المتون المنثورة استطاعت أن تقتطع لنفسها مساحة لا بأس بها على خريطة المعرفة العربية، فما تزال المصنّفات المنثورة لابن هشام كقطر الندى، وشذور الذهب، والإعراب عن قواعد الإعراب تحتلّ مكانة مهمّة لدى طلاب النحو ودارسي اللغة، أمّا متن الأجرومية في النحو فلا يتفوّق عليه في الأهمية سوى ألفية ابن مالك، كما تحتل مختصرات أبي عبد الله السنوسي الصّدارة بين مصنّفات العقائد في البلاد المغاربية، وخصوصاً عقيدته الصغرى المسمّاة أمّ البراهين، وفي مجال الفقه يعتبر مصنّف خليل بن إسحاق المالكي (767هـ) رأس المدونات الفقهية في بلاد المغرب العربي، بل

إنّه يتفوّق على موطأ مالك نفسه في المدارسة والشرح والاهتمام، لتأتي في المرتبة الثانية رسالة ابن أبي زيد القيرواني (386هـ).

معالجة المتون في التراث العربي:

مثلما أسهمت حركة التأليف في الثقافة العربية في وضع قواعد ضابطة للمعرفة العلمية المتخصصة من خلال المتون، فإنّها أنتجت

المتن ← الشرح ← الحاشية ← التقرير

حركة تأليفية على أعتابها، متّخذة عدّة أشكال:

1-المتن:

وهو النصّ المركزي الذي يكتب ابتداء، لتلخيص المعرفة ضمن فن من الفنون، ويكون منظوماً أو منثوراً كما تقدّم.

2-الشرح:

وهو نصٌّ مصاحبٌ للمتن، "ينهض على شرح الألفاظ التي قد تبدو غريبة للمتعلّمين، في تخمين الشرّاح، كما تحاول أن تثير من حول النص المقروء، أو المدروس بعض الأسئلة التي يُتوخى من إثارتها تفتيقُ الذكاء، وإيقاظُ القلق المعرفي، وتنميته وتربيته لدى المتعلّمين" [1]، ويقوم بهذه الوظيفة علماء معاصرون لمؤلف المتن، أو متأخرون عنه، أو يقوم به كاتب المتن نفسه، وتختلف الشروح منهجياً من عالمٍ لآخر:

---

1 د.عبد الملك مرتاض: شعرية القصيدة قصيدة القراءة، دار المنتخب العرب، بيروت، 1414هـ-1994م، ط1، ص8.

▪ فهناك من يتوقّف عند الفقرات والجمل، مركّزاً على المصطلحات ذات الحمولة المعرفية، كما فعل ابن عقيل في شرح ألفية ابن مالك، أو ابن الناظم في شرح منظومة والده، أو ابن هشام في شرح قطر الندى وبل الصدى وغيرها.

▪ ومنهم من يعتمد طريقة الشرح المزجي؛ بأنْ يدغم الشرح في المتن، ولا يفرّق بينهما في الصياغة والتركيب إلاّ بوضع القوسين لتمييز المتن عن الشرح، أو باستخدام اللون الأحمر في كتابة المتن.

3- الحاشية:

هي متأخّرةٌ زمنياً عن الشرح، ولا تكون على المتن، ولكنها شرحٌ للشرح، فالمحشي يستدرك ما فات الشارح، ويوضّح بعض مبهماته، ولذلك تكون الحواشي مختصرة وأقلّ حجماً بالمقارنة مع الشروح، وموقعها في الكتب أسفل الشروح، أو على يمينها ويسارها، أو تحيط بالشرح من جميع جوانب الورقة.

4-التقرير:

وهي الملاحظات التي يدونها بعض العلماء المتأخرين على حواشي غيرهم، مثل: تقريرات الرافعي على شرح ابن عابدين.

نظم المنثور:

فالعديد من المتون المنثورة ذائعة الصّيت التي استهوت العلماء وطلاب المعرفة، جرى نظمها تسهيلاً للحفظ، على غرار متن الأجرومية، الذي نظمه العمريطي (890هـ). فنظم قول ابن آجروم **"اَلْإِعْرَابُ هُوَ تغيير أَوَاخِرِ اَلْكَلِمِ لِاخْتِلَافِ اَلْعَوَامِلِ اَلدَّاخِلَةِ عَلَيْهَا لَفْظًا أَوْ**

تَقْدِيرًا. وَأَقْسَامُهُ أَرْبَعَةٌ رَفْعٌ، وَنَصْبٌ، وَخَفْضٌ، وَجَزْمٌ, فَلِلْأَسْمَاءِ مِنْ ذَلِكَ اَلرَّفْعُ، وَالنَّصْبُ، وَالْخَفْضُ، وَلَا جَزْمَ فِيهَا، وَلِلْأَفْعَالِ مِنْ ذَلِكَ اَلرَّفْعُ، وَالنَّصْبُ، وَالْجَزْمُ، وَلَا خَفْضَ فيها" بقوله:

إِعْرَابُهُـــــمْ تَغْيِيرُ آخِرِ الْكَلِمْ   تَقْدِيراً أو لَفْظاً لِعَامِلٍ عُلِـــمْ
أَقْسَامُهُ أَرْبَعَـــةٌ فَلْتُعْتَـــبَرْ   رَفْعٌ وَنَصْبٌ وَكَذَا جَزْمٌ وَجرْ
وَالكُلُّ غَيْر الجَزمِ فِي الأَسمَا يَقَعْ   وكُلُّهَا فِي الْفِعْلِ وَالْخَفْضُ امْتَنَعْ

ونظم العراقي لمقدمة ابن الصلاح (643هـ) في علم الحديث، كما نظم خليفة بن حسن القماري الجزائريّ (1207هـ) مختصر خليل في تسعة آلاف وثمانمائة وسبعة عشر بيتاً (9817)، سمّاه جواهر الإكليل نظم مختصر الشيخ خليل.

الجانب الإيقاعي:

ليس للمنظومات العلمية بحرٌ عروضيٌّ خاصٌّ يجب الالتزام به، فالنّاظم له حرّية اختيار البحر المناسب، فقد كتب أبو مدين مدين منظومة في التصوّف وأخلاق السّالكين، على بحر البسيط فقال [1]:

ما لذة العيش إلاّ صحبة الفقـــرا   هـم السلاطين والسادات والأمرا
ولازم الصّمت إلاّ إنْ سُئلتَ فقل   لا علم عندي وكن بالجهل مستترا
ولا تر العيب إلا فيـــك معتقِدَا   عيبًا بدا بيِّناً لكنّـــــــه استترا
وحُطّ رأسَك واستغفر بلا سبـــبٍ   وقم على قدم الإنصاف معتــذراَ

غير أنّ بحر الرّجز يحتل موقع الصدارة في الكتابة النظمية، نظراً لما يتيحه من تغيّرات على الجانب الإيقاعي، فهو يتّكئ على تفعيلة واحدة

1 انظر عبد الحليم محمود: أبو مدين الغوث ص107.

تتكرّر ست مرات في البيت الواحد، لكنها كثيرة الزحافات والعلل، يقول مصطفى حركات: "تأخذ تفعيلة الرّجز أحد الأشكال؛ مُسْتَفْعِلُنْ، مُفَاعِلُنْ، مُفْتَعِلُنْ، فَعِلَتُنْ، وذلك بورودها سالمة أو بعد حذف الثاني أو الرّابع أو الاثنين" [1]، وكثرة التغيّرات جعلت الشعراء المطبوعين ينفرون من هذا البحر، لتأثيره على التلقي الموسيقي، فالأذن تستثقل التغيرات الإيقاعية المتوالية، غير أنّ هذه الخاصية -التي لا توجد في غير الرّجز- تحوّلت إلى مزيّة بالنسبة للنّظامين، الذين يعتبرونه البحر المفضّل، والأقدر على استيعاب اللغة العلمية.

فإذا كان التجانس الموسيقي مطلب اللغة الشعرية، فإنّه لا يحتل هذه الأهمية في الكتابة النظمية، إذ لا يعدو أن يكون عنصراً مساعداً للغاية الأهم، وهي حصر القواعد وضبطها في قالب موزون.

وضمن هذه الغاية تتعدّد حروف الرويّ في المنظومة الواحدة، قال ابن أبي شنب: "وقد كثر استعمال كلِّ بيتٍ مصرّعاً مقفّى، لا سيما في نظم القواعد والقيود" [2]، فتعدّد حروف الرويّ يتيح للناظم حرية أكبر في الصناعة المتنية، كقول المقّري في منظومته إضاءة الدّجنة [3]:

يقول أحمدُ الفقيرُ المقّري المغربيّ المالكيّ الأشعريّ
الحمد لله الذي توحيـدُه أجلُّ ما اعتنى به عبيــدُهُ
العالمُ الحيُّ القديمُ الباقي القادرُ الغنيُّ بالإطـــلاق

---

1 مصطفى حركات: الشعر الحر، أسسه وقواعده، المكتبة العصرية، بيروت، 1418هـ-1998م، ط1، ص25.

2 محمد ابن أبي شنب: تحفة الأدب في ميزان أشعار العرب،دار فليتس، الجزائر، (دت) ص62.

3 إضاءة إضاءة الدجنة في اعتقاد أهل السنة، المكتبة العصرية، بيروت، 1424هـ-2003م، ط1، ص7.

الكتابة المتنية عند الأخضري:

اشتهر العلاّمة عبد الرحمن الأخضريّ بالعناية بالمتون العلمية، فكتب عددًا من المختصرات المنظومة والمنثورة، التي تعكس تمكّناً علمياً ومنهجياً من المعارف التي ألّف فيها، كما تدلّ على اقتدارٍ لغويٍّ في صياغة المعرفة، ممّا أهّله ليكون شيخ صناعة المتون العلمية في القرن العاشر، وجعل كتاباته تقاوم الزمن وتفرض نفسها على البرامج والمقرّرات التي يتدارسها طلاّب العلم في العصور التالية، هذا بالإضافة إلى تنوّعٍ في أشكال الصياغة المعرفية، فقد كتب مؤلّفاً وشارحا في مختلف فنون عصره، وبمختلف أدوات الصياغة المعروفة آنئذ، فنجد في مكتبة الأخضريّ اثنا عشر تأليفاً ذا صلة بالمتون العلمية، على النحو الآتي:

1- المتون المنثورة:

لم يترك الأخضريّ متونًا منثورة سوى "مختصر في فقه العبادات"، معروف باسم مختصر الأخضريّ، وهي نص منثور يتضمّن أحكام الطّهارة والصلاة، بأسلوب مبسّطٍ خال من الشواهد ومن الأمثلة، يقول مثلاً في فصل فرائض الصّلاة: "فرائض الصلاة نيّةُ الصلاة المعيّنة، وتكبيرة الإحرام، والقيام لها، والفاتحة، والقيام لها، والرّكوع، والرّفع منه، والسّجود على الجبهة، والرفع منه، والاعتدال، والطّمأنينة، والترتيب بين فرائضها، والسلام، وجلوسه الذي يُقارنه" [1]، فيأتي بالقاعدة الفقهية مختصرة مجرّدة من أيّ تفصيل، فلا يذكر دليلا، ولا يضرب مثالاً.

---

1 عبد الرحمن الأخضري: مختصر في العبادات، تقديم بشير ضيف، دار ابن حزم، بيروت، 1430هـ-2009م، ط1 ص52.

2- المتون المنظومة:

تمثّل أغلبية التراث العلمي الذي تركه الأخضريّ، فقد ألّف عددًا من المنظومات العلمية أهمّها:

- في البلاغة: الجوهر المكنون في الثلاثة فنون.
- في المنطق: السلم المرونق في علم المنطق.
- في الحساب والفرائض: الدرة البيضاء في أحسن الفنون والأشياء.
- في علم الفلك: السراج في الهيئة.
- في التصوّف: القدسية.
- في علم الإسطرلاب: أزهر المطالب في هيئة الأفلاك والكواكب

ولمنظومات الأخضريّ رواج كبير في بلاد المغرب، وغيرها من بلاد الإسلام، نظراً لما تمتاز به من الأصالة في الطّرح، وسهولة في العرض، وشمول في التناول.

3- نظم المنثور:

يعتبر الأخضريّ المتون العلمية ركيزة أساسية في التكوين العلمي، ولهذا لم يحصر جهوده في كتابة المتون الخاّصة به، ولكنه اهتم أيضاً بمختصرات العلماء الآخرين، خصوصاً المختصرات المركزية في البنية الثقافة المغاربية، فاستغل موهبته في الكتابة النظمية، وأعاد صياغة مصنفين رئيسيين في منظومتين وهما:

- الدرّة البهيّة في نظم الأجرومية، في مائة واحد وسبعين بيتاً، نظم فيه متن الأجرومية لمحمد بن آجرّوم الصنهاجي.
- منظومة في قواعد الإعراب على كتاب مغني اللبيب، الذي نظم فيه كتاب الإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام النحوي.

4-شرح المنظوم:

لقد جمع الأخضريّ إلى كتابة المختصرات وضع الشروح عليها، استكمالاً للمهمّة التي نذر نفسه لها، وهي تطويع المعارف وتبسيطها للطّلاب والناشئة، فشرح بعض المتون التي كتبها بنفسه، كما تولّى شرح متوناً كتبها علماء آخرون.

أ-شروح الأخضري لنفسه: من المتون التي تولّى الأخضريّ كتابتها وشرحها أيضاً:

- الجوهر المكنون في الثلاثة فنون، شرحه تحت اسم "الجوهر المكنون في صدف الثلاثة فنون"، حققه الأستاذ بقدار طاهر، وطبع سنة 2015، ضمن فعاليات قسنطينة عاصمة الثقافة العربية.
- شرح السلّم المرونق في علم المنطق، طبع وحقّق مراراً منها طبعة دار ابن حزم البيروتية سنة 1427هـ-2006م
- شرح الدّرة البيضاء في أحسن الفنون والأشياء، وهي منظومة في علمي الحساب والفرائض، شرح الأخضريّ القسم الثاني منها، ولم يتمّها.

ب-شروح الأخضري لغيره: لقد خلّف الأخضري شرحين على اثنين من أهم المتون المتداولة في عصره، وهما:

- شرح السنوسية،وهي رسالة "أم البراهين" في علم التوحيد، التي تعتبر من أشهر المختصرات في علم العقيدة كما قرّرها أبو الحسن الأشعريّ، وكاتبها هو أبو عبد الله محمد بن يوسف السنوسي الحسني (895هـ)، والشرح ما يزال مخطوطاً كما صرّح بذلك بقدار الطاهر في دراسته عن الجوهر المكنون.

- شرحٌ على ألفية ابن معطٍ، وهو شرحٌ مفقودٌ، لا نعرف عنه أكثر ممّا ذكر عنه أبو القاسم سعد الله في تاريخ الجزائر الثقافي.

البعد التعليمي للمتون العلمية:

إنّ نشاط حركة التأليف في ثقافة ما دليل صحة تلك الثقافة، ومؤشّرٌ إيجابي على مدى حيويتها، وهو ما يمكن أن نلمسه بوضوح في البيليوغرافيا العربية القديمة، التي تتسم بالتنوّع في الطرح، والغزارة في الإنجاز، تعميقاً للمعرفة، وصناعة للفكرة، وشقًّا لمسارات جديدة في الوعي، وضمن هذا المسعى ظهرت المتون العلمية استجابة لحاجات بيداغوجية وتعليمية، كيما تكون وسيطاً بيداغوجيا بين المتعلّم والمادة العلمية، وهو ما يدعو بإلحاح إلى التركيز على الوظيفة التعليمية (Fonction Didactique) في المتون العلمية.

إنّ المتون العلمية بمثابة الوسائل البيداغوجية اليوم، فهي كتب مدرسية بالمعنى المعاصر، ولهذا فإنّها تختلف عن الكتب العامة، من حيث مراعاة بعض الشروط المنهجية والتداولية التي تسمح بالتلقي الجيد للمعرفة، نظراً لأنّها موجّهة للمتعلمين المبتدئين، أو متوسّطي المعرفة، أمّا العلماء الذين جاوزوا مرحلة الطلب فإنّهم في العادة لا يحتاجون إلى المتون العلمية إلاّ لتأدية مهامهم التدريسية، أو لاستذكار قاعدة من محفوظهم.

في هذا الشأن يمكننا الحديث عن الخصائص التعليمية الآتية:

أ-الخاصية الذرائعية:

يتذرّع مصنّفو المتون العلمية بحاجة الطّلاب إلى نصوص تضبط القواعد العامة للتخصصات المعرفية، فيشيرون أحياناً في مقدّمات مصنّفاتهم إلى هذه الحاجة، التي قد تكون طلباً ملحّاً ومتكرّراً من المتعلّمين، قال أبو عبد الله الملالي التلمساني: "فقد سألني بعض المحبين، أشرق الله قلبي وقلبه بنور اليقين، وجعلني وإياه من العلماء العاملين والمخلصين، أن أضع لهم شرحاً مختصراً مفيداً، يستعين به هو وغيره من المبتدئين على فهم عقيدة الشيخ الإمام [أبي عبد الله السنوسي] فأجبته إلى ذلك، قاصداً نفع نفسي، ولمن شاء الله من أبناء جنسي" [1]

أمّا الأخضريّ فيصرّح بأنّه يكتب نزولاً عند رغبات المتعلمين، واستجابة لطلباتهم، كما في الجوهر المكنون [2]:

وقد دعا بعضٌ مِنَ الطُّلابِ لِرَجْزٍ يَهْدِي إلى الصَّـــوابِ
فَجِئْتُهُ بِرَجْزٍ مُفِيْـــــــــدِ مُهّذَّبٍ مُنَقَّـــحٍ سَدِيْـــــدِ

فالتركيز على حاجة المتعلّمين يجسّد الجانب الذرائعي في العملية التعليمية، تأكيداً من المصنّفين على الوظيفة النفعية للمتن العلمي، الذي يعتبر استجابة لشغف المتعلّمين وإرواءً لظمئهم المعرفي، وهو ما يوفّر أحد أهم شرائط نجاح العملية التعليمية، ممثلاً في الدافعية (Motivation)، التي يعرّفها أهل الاختصاص بالقول: "إنها تعبيرٌ عن اهتمام المتعلّمين تجاه النشاطات التعلُّمية-التعليمية، فهي بهذا المعنى؛ تهيُّؤٌ لرغبةٍ في التعليم،

[1] أبو عبد الله الملالي: شرح أم البراهين ص51.

[2] حلية اللب المصون على الجوهر المكنون، 1994م، ص16

ونوعٌ من الفضولِ، للاطّلاعِ والإقبال عليها" [1]، فهي كفيلة بتنشيط الرغبة الذاتية للمتعلّمين بما يجعل النص المتني وظيفياً.

وقد توضع المتون سدًّا لحاجات المدرّسين إلى مقرّر مدرسي يجمع أمهات المسائل، مثلما يعبّر عن ذلك ابن أبي زيد القيرواني (386هـ) في مقدّمة رسالة بالقول: "فإنّك سألتني أن أكتب لك جملة مختصرة من واجب أمور الدّيانة.. لِـمَا رغبت فيه من تعليم ذلك للولدان، كما تعلّمهم حروف القرآن" [2]، وهذه المقارنة بين تدريس المتون الفقهية وتدريس القرآن الكريم دليلٌ واضح على مكانة المختصرات العلمية، في المنظومة التعليمية في بلاد المغرب خلال القرن الرابع الهجري.

ونلمس الاستجابة للمتلقي في شروح المتون أيضاً، فالمتعلّمون غالباً ما يطلبون من أهل العلم شرح المتون وتبسيطها لهم، في حلقات الدّرس، أو في كتب مستقلة.

ب-اللمسة التربوية:

إذا كانت الكتب العلمية العامة استجابة لحاجة معرفية يسعى العالم إلى سدّها، من دون الأخذ في الحسبان المستوى العلمي والذهني للمتعلمين، فإنّ المتون العلمية موجّهة لمتلقٍ خاصٍ، لذلك فإنّها تكتب بعناية فائقة، ليتناسب الخطاب في أسلوبه ومحتواه ومستواه مع قدرات المتعلّم المعرفية والذهنية، فغالباً ما يضع المصنّف نصب عينيه كتاباً

---

[1] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 1436هـ، 2015م، ط2، ص258.

[2] ابن أبي زيد القيرواني: الرسالة الفقهية، تحقيق الهادي حمو ومحمد أبو الأجفان، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1406هـ-1986م، ط1، ص73.

أو مجموعة كتب تكون بمثابة المراجع الأساسية للمتن، فالأخضريّ مثلا يكشف في مقدّمة منظومته الجوهر المكنون إلى المصدر المعتمد، وهو تلخيص المفتاح، للخطيب القزويني (739هـ)، فيقول [1]:

مُلْتَقَطًا مِنْ دُرَرِ التَّلْخِيـــصِ   جَواهِراً بَدِيْعَةَ التَّلْخِيْـــصِ
سَلَكْتُ ما أَبْدَى مِنَ التَّرْتِيْبِ   ومَا أَلَوْتُ الجُهْدَ في التَّهْذِيْبِ

فإشارة الناظم إلى التلخيص بوصفه مصدراً أساسياً ووحيداً للمنظومة لا يعني مجاراته في جميع تفاصيله، فهو يفضّل المقاربة الانتقائية على الاستقصائية، مكتفياً بدرر التلخيص، قال الدمنهوري: "ومعنى البيت أنّه لم يأخذ جميع مسائل التلخيص، وإنّما أخذ بعضها" [2]، لأنّ الكتابة المتنية تختلف بنويا ووظيفيا عن الكتابة العلمية غير المتنية.

فصناعة المتون ترتكز بالأساس على فكرة التلقي، وضرورة مراعاة حاجات المتعلّمين، بما يغنيهم عن أيّ مصدر آخر في مرحلة التعلّم، وهو ما يلقي بالمسؤولية على المصنّف، الذي عليه أن يقدّم المعرفة في قالب شاملٍ، وبأسلوب يراعي أساسيات "البيداغوجيا"، ممثلةً في أعمار المتلقين، وحاجاتهم المعرفية، لذلك نجد الأخضريّ تصرّف في المحتوى المعرفي لكتاب التلخيص، فقال: **"ومَا أَلَوْتُ الجُهْدَ في التَّهْذِيْبِ"**، أي أنّ إعادة الصيغة شرطٌ أساسيٌّ في الكتابة المتنية، ولا يمكن الاكتفاء بما جاء به الأقدمون، وإلاّ أصبح العملُ المتني عبثاً وتكراراً.

---

[1] حلية اللب المصون على الجوهر المكنون، ص16

[2] المرجع السابق ص17.

ج-تجريد القواعد:

إنّ المتون العلمية في الأساس قواعد صارمة، تقوم على تصفية العبارة وتخليصها مما لا لزوم له ولا فائدة، فهي تخلو من التفاصيل غير الضرورية، مثال ذلك قول الأخضريّ في باب السّهو من مختصره: **"وسجود السّهو في الصلاة سنة، فللنقصان سجدتان قبل السّلام، بعد تمام التشهّدين، يزيد بعدهما تشهّداً آخر. والزيادةُ سجدتان بعد السّلام يتشهّد بعدهما، ويسلّم تسليمة أخرى، ومن نقص وزاد سجد قبل السّلام"** [1]، فالملاحظ أنّ الكلام في هذا النصّ على قدر معناه، وعلى قدر حاجة المتلقي، مجرّداً من أدلته الشّرعية، وخالياً من الأمثلة أو الشواهد، والمناقشات بين آراء الفقهاء والمذاهب، مما لا حاجة إليه في هذا المقام.

أمّا إذا كان المتن منظوماً فربّما احتاج النّاظم إلى ما يقيم الوزن، ويوافق القافية، فعندئذ قد يخرج عن هذه الخاصية، بمثال، أو دعاء، أو غيرهما، كقول الأخضريّ أيضًا في الجوهر المكنون [2]:

تأديةُ الـمَعْنَـــــى بِلَفْظِ قَدْرِهْ ... هي الـمُسَـــاوَاةُ كَـ(سِرْ بِذِكْرِهْ)
وبِأَقَلَّ مِنْهُ إِيْجَـــــــازٌ عُلِمْ ... وَهْوَ إلى قَصــْرٍ وحَذفٍ يَنْقَسِمْ
كَـ(عَنْ مَجَالِسِ الفُسُوقِ بُعْـداَ ... فلا تُصَاحِبْ فَاسِقًا فَتَـــرْدَى)
وَعَكْسُهُ يُعْرَفُ بِالإِطْـــــنَابِ ... كَـ(الْزَمْ-رَعاكَ اللهُ- قَرْعَ البَابِ)

---

[1] مختصر في العبادات ص61.

[2] شرح الجوهر المكنون ص426.

فمن الواضح ههنا لجوء النّاظم –على خلاف الأصل– إلى الأمثلة التوضيحية، تنويراً للقارئ، وتقريباً للفائدة، واستجابة لمتطلبات الإيقاع، التي تدفع إلى توظيف بنى إفهامية لتحقيق هذه الغاية.

د- الأسلوب المباشر:

الصناعة المتنية من جملة الصناعة العلمية، فعلاقتها باللغة علاقة الغاية بالوسيلة، لذلك فإنّها نوعٌ من الكتابة يجنح نحو المباشرة والوضوح، ولا يلتفت إلى اللغة الأدبية ولا تعنيه إلاّ بالقدر الذي يخدم الهدف الأساس، لإنتاج خطاب علمي واضح ومباشر، يهدف إلى تقريب المعرفة العلمية، مثلما يقول الأخضريّ في مواضع التأنّق في الكلام [1]:

وَيَنْبَغِي لِصَاحِبِ الكَـــلامِ   تَأَنُّـــــــــقٌ في البِدْءِ وَالخِتَامِ
بِـمَطْلَعٍ سَهْلٍ وَحُسْـنِ الفَالِ   وَسَبْـــكٍ أَوْ بَرَاعَةِ اسْتِهْلالِ
وَالحُسْنُ في تَخَلُّصٍ أَوِ اقْتِضَابِ   وفي الذي يَدْعونُهُ حُسْنَ الخِطَابِ

فلا مجال في الكتابة المتنية للغة الشعرية، بما تعنيه من إيحاءات، ورموز، ومجازات، لأنّ من شأن اللغة الأدبية غير المباشرة أن تفضي إلى التعمية، وتعويم المعاني، ممّا يعطّل الخطاب المتني عن وظيفته الرئيسة، وهي توصيل المعرفة بأيسر السبل، وأوضح الأساليب.

هـ- توظيف المصطلحات العلمية:

تمثّل المتون العلمية ثروة اصطلاحية، تخدم المعرفة في شتى مجالاتها وفنونها، فهي تحصر المعجم العلمي للفن الذي كتبت لأجله، وتقدّم المفاهيم الأولية لتلك المصطلحات، وهو ما يعني أنّ المستوى المفرداتي في المتون العلمية على قدر من الأهميّة، فلا مجال فيها للاعتباطية، إنّها محصّلة بحث لغوي

[1] المصدر السابق ص667.

عميق، يقوم مؤلّفو المتون بصياغته ضمن خطاب لغوي ذي طبيعة تعليمية، ممّا ينتج في النهاية شبكة مصطلحات مؤطّرة ضمن حقول معرفية محدّدة، فالمتون الفقهية تقدّم ذخيرة اصطلاحية فقهية، والمتون النحوية كذلك، وهكذا الشأن في المتون الصرفية والمنطقية وفي العقائد والتوحيد والقراءات وغيرها، كما نلاحظ على سبيل المثال في منظومة الجوهر المكنون للأخضري [1]:

فَنُّ البَيَانِ عِلْمُ ما بِهِ عُـــــرِفْ   تَأْدِيَةُ المَعْنَى بِطُرْقٍ تَخْتَلِفْ
وُضُوحُهَا، وَأَحْصُرُهُ في الثَّلاثةِ   تَشْبِيْهٍ أَوْ مَجَازٍ أَوْ كِنَـــايَةِ

فالبيتان يتضمنان أربعة مصطلحات علمية، وهي البيان والتشبيه والمجاز والكناية، تعبّر عن مختلف أشكال العلاقات بين الدوال ومدلولاتها، ما يقدّم في عجالة إلى المتعلّم الكلمات المفتاحية في مجال علم البيان، ثمّ يقوم النّاظم بشرح تلك المصطلحات في الأبيات الموالية، وهو ما يسمح للمتعلّم بتلقي قاعدة علمية متينة عمادها شبكات من المصطلحات العلمية، التي تمثّل الخارطة المعرفية للفن الذي يتمحور حوله النص المتني.

و-الكفاية العلمية:

وأعني بها أنّ الطالب بإمكانه الاكتفاء بدراسة المتن الواحد ليحصّل الضروري من العلم، فتكفيه ألفية ابن مالك لتكوين القاعدة الأساسية في علم النحو، والبيقونية في علم الحديث، والرحبية في المواريث، إلى غير ذلك من المتون، فالمتن العلمي وثيقة موجّهة

[1] الأخضري: شرح الجوهر المكنون في صدف الثلاثة فنون، تحقيق بقدار طاهر، مكتبة الرشاد، سيدي بلعباس (الجزائر)، 2015م، ط1ص448.

للطلاب لتؤطّر معرفتهم، وتغنيهم عن المراجع الكثيرة التي قد تشتت أذهانهم وتشوّش أفكارهم.

ولهذا ظل العلماء ينصحون الطّلاب بحفظ متن من كلٍّ فنٍّ ليقينهم بأنّ كلّ متن هو بابٌ نحو حيازة المعرفة، وتحصيل الملكة العلمية، فيقولون: "**من حفظ المتون حاز الفنون**". وأهمية بعض المتون المشهورة في التراث العربي، كالتي ذكرناها آنفاً، تتأتّى من احترامها للأدوات العلمية والمنهجية والبيداغوجية، لولا ذاك ما اشتهرت، ولا كُتِب لها القبول.

في نقد الخطاب المتني:

على الرّغم من مركزية الخطاب المتني في الثقافة العربية، واعتراف جمهور كبير من العلماء بما قدّمته المتون للمعرفة العلمية، إلاّ أن هناك وجهة نظر أخرى ترى بأن المتون لم تقدّم الإضافة المرجوة منها، فهي ابتداءً وليدة عصرٍ ضعفت فيه الهمم، وقصرت عن النظر في أمهات الكتب، يقول البشير الإبراهيمي: " نشأت عوامل الانحطاط في العلوم الإسلامية، وكان من أظهر مظاهرها جفاف القرائح، وجدب الأفكار، وضعف القوى الحافظة، وانحطّت طرائق التلقين تبعاً لذلك، وانحصرت في الطريقة الشائعة إلى اليوم، وهي التزام كتاب تتعدّد نسخه بتعدّد المتلقين له، يحلّ الشيخ عباراته، ويشرح معانيه، وانحطّت وظيفة السّامعين من الكتابة والتقييد إلى الاستماع المجرّد" [1]، فأصحاب هذا الرأي يرون أنّ العلم يؤخذ من مظانه الرئيسية، لا من المختصرات والمتون التي نشأت خلال مرحلة تاريخية ضعفت فيها الهمم، وفرضت أسلوبها على العصور التالية،

---

[1] خلاصة تفسير المعوذتين ضمن مجالس التذكير لابن باديس، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، الجزائر، 1402هـ- 1982م، ط1 ص396-397.

يقول بن الحنفية العابدين: "ولئن كان ظهور المختصرات ضرباً من خدمة الفقه، إلاّ أنّه شاع في عصرٍ غلب فيه حفظ الفروع، وضعف حبل السّند العلمي، وترافقت قوة الحفظ هذه في الغالب مع ضعف التصرّف في العلم والتعليم، لقصور الملكات" [1].

فكثيرٌ من المختصرات العلمية تجنح نحو العبارة المكثّفة المركّزة، التي تحول دون الفهم والإدراك، فتحتاج إلى شرح، وربما احتاج الشرح إلى شرح أيضا!! مثلما نلمس ذلك في مختصر خليل بن إسحاق المالكي (767هـ)، الذي ننقل منه على سبيل المثال قوله: "سُنّ لِسهوٍ وإن تكرّر بنقصِ سنةٍ مؤكّدةٍ أو مع زيادةٍ سجدتان قبل سلامه، وبالجامع في الجمعة، وأعاد تشهّده، كترك جهرٍ وسورةٍ بفرضٍ وتشهدين، وإلاّ فبعده، كمتمٍّ لشكٍّ، ومقتصرٍ على شفعٍ شكّ أهو به أو بوتر، أو تركِ سرٍّ بفرضٍ، أو استنكحه الشكُّ ولَهيَ عنه، كطولٍ بمحلٍّ لم يشرع به على الأظهر، وإن بعد شهرٍ.." [2]، فالعبارة يكتنفها غموضٌ كبير، يبلغ حدّ الإلغاز، ممّا يجعل المتن ليس في متناول صغار الطلبة، ولا حتى المتوسطين منهم، فمن الضروري أن لا يُقرأ الكتاب إلاّ على يد شيخٍ متمكّن، ييسر عسيره، ويفكّ غموضه. ومن هنا وقع النقد للمختصرات والمتون، فتحصيل المعرفة قد يتأخّر كثيراً بسبب الانشغال بلغة المتن، وأسلوبه المعقّد، وهو ما جعل البشير الإبراهيمي يوجّه نقداً لاذعاً لهذه الطريقة في التعليم، فقال: "وكيف تستحكم ملكة الفقه مثلا لمن يقرأ من مثل مختصر خليل، على

1 بن حنفية العابدين: كيف نخدم الفقه المالكي؟ دار الإمام مالك، الجزائر، 1434هـ، 2013م، ط2، ص255.

2 مختصر خليل (فصل في حكم سجود السهو وما يتعلق به)، تحقيق أحمد جاد، دار البصائر، الجزائر، 1426هـ، 2005م، ص35.

هذه الطريقة يمضي وقته في تحليل عباراته وتراكيبه المعقدة، التي ذهب الاختصار بكثير من أجزائها، وفي بيان التقديم والتأخير في الألفاظ، وربط المعمولات بالعوامل البعيدة، وإرجاع الضمائر المختلفة إلى مراجعها، والظّفرة بالذهن من مذكور إلى مقدّر، وهذا هو كل ما يشغل وقت المعلّم والمتعلّم" [1] بل ربّما أصبح المتن هدفاً مطلوباً لذاته، ونُسي أنّه مجرّدُ وسيلةٍ لتحقيق الملكة العلمية، التي تؤهّل المتعلّم للاستنباط، والمناظرة، والقياس، وغيرها من مقتضيات العلم.

وقد حذّر العلاّمة عبد الرحمن ابن خلدون علماءَ زمانِه من حمل الطّلاب على العناية المبالغ فيها بالمتون، لأنّهم "قصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة" [2]، فبدلاً من انشغال الطالب بتحصيل العلم، ينشغل بتحصيل المتن، وهناك فرقٌ كبيرٌ بين المتن والعلم، فالمتن وسيلة، والعلم غاية، فإذا ما ركّز مؤلّفو المتون على تكثيف العبارة، وانشغل الطلاب وأهل المعرفة بحلّها وشرحها، فإنّ تحصيل الملكة العلمية قد يتأخّر كثيراً، أو لا يحصل أبداً، لأنّه ليس من السّهل على من انشغل بالمتون النظرية المجرّدة من الأدلة ومن الشواهد والتفاصيل، وبعيداً عن مسائل الخلاف بين الأئمة وأهل العلم، أن يتمكّن من تطبيق ما تلقاه، ويمثّل ابن خلدون لهذه الحالة بطلاّب فاس الذين كان الواحد منهم يقضي شطراً مهمّا من حياته في دراسة متن من المتون ثمّ يتخرّج بملكة قاصرة عند المفاوضة والمناظرة والتعليم [3].

ولهذا يطرح أصحاب هذا التوجّه بديلاً تعليمياً آخر، وهو التعلّم من المصادر الأساسية للمعرفة، بدلاً عن المختصرات، التي ربّما كانت سبيلا

---

1 خلاصة تفسير المعوذتين ضمن مجالس التذكير لابن باديس ص397.

2 مقدمة ابن خلدون، المطبعة البهية المصرية، القاهرة، (د ت)، ص394.

3 المصدر السابق ص303.

لامتلاك مفاتيح المعرفة، لكنّها أبداً لن تنتج العالم المتحرّر، والمثقف المفكّر القادر على الإبداع والعطاء، بعيداً عن الحفظ وترديد المحفوظ.

إنّ صناعة المتون تعتبر واحدة من أعم معالم الثقافة العربية، وهي عنصر مهمّ في صياغة المعرفة العلمية، وتثبيتها في أذهان المعلّمين، والمتعلّمين على حدٍّ سواء، على اعتبار أنّ مهارة الحفظ هي باب المعرفة، وسبيلها المفضّل، ولذلك حظيت المتون العلمية بأهمية كبيرة على امتداد العصور في الحضارة العربية الإسلامية.

أمّا الأصوات التي تسّفه طريقة المتون العلمية، وتدعو إلى إلغائها، على اعتبار أنّها عائق في وجه التحرّر والإبداع الفكري، إلاّ أنّها على وجاهة أفكارها، ودقة ملاحظاتها، ليست صحيحة بإطلاقها، ولكن يمكن الاستفادة من ممّا قدّمه أصحاب هذا الرّأي، لتصويب الوجهة، وتصحيح المسار، ودعم الصناعة المتنية بما يجعلها منتجة مثمرة، متجاوبة من النظريات المعاصرة، في مجال التعليميات والبيداغوجيا.

ومن المسؤوليات الملقاة على عاتق الباحثين والأكاديميين اليوم العودة إلى الموروث المتني الذي خلّفه علماؤنا القدامى، وبالخصوص عبد الرّحمن الأخضري الذي وصفناه بفارس الكتابة النظمية في القرن العاشر، فينبغي على هؤلاء المختصين أن يعيدوا هذا التراث العلمي إلى الواجهة، فهو الذي صِيغَتْ به ثقافتنا، وهو الذي حمل معرفتنا العلمية على مدى القرون المتباعدة.

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية عند البشير الإبراهيمي، من خلال رؤيته لتعريب التعليم

أ.د. يوسف ولد النبية

تمهيد

لقد تنبّه الجزائريون -على غرار أشقائهم العرب- إلى قضية التعريب منذ فجر الاستقلال، على الرغم من الصعوبات التي كانت تعترض سبيلهم؛ منها التركة الثقيلة التي خلّفها الاستعمار، المتمثلة في فرنسة الألسنة والتعليم والإدارة وما إلى ذلك، ومنها المفرنسون أنفسُهم الذين رضعوا لبن اللغة الفرنسية فكرا وثقافة، ولم يبغوا عنها حِوَلا، حتى وإن كلّف ذلك إزاحة العربية عن طريقها، ومنها نقص المتخصصين -آنذاك-وضعفهم في عملية التعريب.

وقد كان العلّامة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي (1889–1965م) في مقدمة المهتمين بقضية التعريب في الجزائر بخاصة، وفي المغرب العربي بعامة، باعتباره مصلحا اجتماعيا ودينيا ما فتئ يردد ويجسّد شعار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: "الإسلامُ دينُنا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا" قبل الاستقلال وبعده.

من هذا المنطلق، آثرنا أن نسلّط الضوء في هذه الورقة البحثية على استراتيجية الشيخ البشير الإبراهيمي لتعريب التعليم، من خلال رسالته إلى "مؤتمر التعريب بالرباط سنة 1961". محاولين الإجابة على السؤال الآتي: هل تتفق استراتيجية الشيخ البشير الإبراهيمي لتعريب التعليم مع المنجزات التي حققتها اللسانيات

التعليمية؛ سواء من حيث إعدادُ المعلم، أو وضعُ المقرّر، أو اختيار المادة اللغوية وطرائق تدريسها؟

1-التعريب والتعليم

يدلّ التعريب في اللغة على معنيين رئيسين؛ الأول: جعل الإنسان عربي اللسان، والثاني: نطق كلمة أعجمية بحروف وأوزان عربية (سندس، إبريق..)، وقد ذكر ابن منظور المعنيين حينما قال: "وعرّبه: علّمه العربية... وتعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوّه به العرب على منهاجها؛ تقول: عرَّبته العرب، وأعربته أيضا". [1]

ويمتدّ عمر التعريب في التاريخ العربي الإسلامي إلى أزيد من ألف سنة، وذلك حينما قام عبد الملك بن مروان في الثلث الأخير من القرن الأول الهجري بحركة تعريب إدارات الدولة. وقد ترتب على ذلك أنْ تعرّبت ألسنة الأعاجم الذين اعتنقوا الإسلام بشكل أوسع من ذي قبل.

وتُعدّ سياسة التعريب التي تبنّتها المجتمعات العربية الحديثة -حكوماتٍ وشعوبا- غداة الاستقلال مطلبا مشروعا تغذيه دوافع متعددة؛ أولها ديني، يتمثل في ارتباط اللغة العربية بالإسلام ارتباطا لا يقبل انفصالا. وثانيها قومي، ابتُغي من ورائه بعث القومية العربية. وثالثها موضوعي، يتجلّى في عبقرية اللغة العربية واتساعها للعلم، ويؤهلها في ذلك خصائصها المتأصلة فيها كالاشتقاق والنحت والترادف والاشتراك اللفظي وغير ذلك مما هو مقرَّر في كتب فقه اللغة.

---

[1] محمد ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، (ب،ت)، **589/1**

ويعدّ قطاع التعليم من أهم القطاعات التي عُني بها المشتغلون في حقل التعريب؛ لأنه أساس كل نهضة. ومعنى تعريب التعليم جعلُه باللغة العربية. ويُقصد به التحوّل من تدريس المواد كالرياضيات والطبيعيات التي تُدرَّس باللغات الأجنبية إلى تدريسها باللغة العربية، التي هي اللغة الأم بالنسبة إلينا.

على أنّ هناك من الباحثين من يفرّق بين لغة التعليم التي ينبغي أن تكون باللغة الأمّ، ولغة التعلم التي يفترض أن تكون بلغة العلم المراد تحصيله، بقوله: أما العلوم فهي ثابتة الأصل وتنتقل بلغة ناقلها ومستخدمها، فالطب في الصين باللغة الصينية، وفي ألمانيا باللغة الألمانية.. وهذا هو التعليم، لكن النمو والتقدم العلمي يستلزم قدرة في التمكن من لغة أجنبية شائعة في ربوع المعرفة كحال العربية في العصر الوسيط، والإنجليزية في عصرنا، وعن طريق التمكن من هذه اللغة الأجنبية تكون القدرة على استيعاب المعلومات، وسرعة نقلها من اللغة الأجنبية إلى اللغة الوطنية، وهذا هو التعلم. [1]

ولأهمية التعليم باللغة الأم، أوصى خبراء منظمة اليونسكو، في تقرير أعدوه، باستخدام اللغة الأمّ في التعليم لأعلى مرحلة ممكنة. وشدّد التقرير على ضرورة تعليم التلاميذ في المراحل المدرسية الأولى بلغتهم الوطنية، لأنهم يفهمون تلك اللغة ويتقنونها أكثر من غيرها. [2]

ويرجع فهم المتعلم وإتقانه للغته الأمّ إلى العاطفة التي ينبّه السلوكيون على أهميتها في اكتساب اللغة الأمّ. وعليه؛ فقد أدت تجارب العالم السلوكي "ماورر Mowrer" مع "الأطفال الذين يتعلمون لغة الأهل إلى

---

[1] محمود فوزي المناوي: أزمة التعريب، الأهرام، القاهرة، ط1، 1424هـ/2003م، ص33

[2] م، ن: 32

النظرية الآلية، أو نظرية رضاء الذات، فلقد اعتقد أن الطفل يشعر بدفء عاطفي اتجاه أمه التي يسمع منها الكلمات لأول مرة". [1]

ومن الناحية العملية، يتبيّن دور اللغة الأم في تلقي المعارف واستيعابها بيسر، فحينما يقرأ العربي كتابا بلغته الأمّ ينحصر مجهوده في فهم المعاني التي تنقلها العبارات، أما قراءته لكتاب أجنبي فإنها تتطلب منه مجهودا مزدوجا؛ إذ عليه أن يفهم اللفظ والتركيب، قبل أن يبدأ في استيعاب المعنى، وإذا فشل في المهمة الأولى خرج بمعنى مغلوط أو لم يخرج بشيء. [2]

وانطلاقا مما تقدّم، نزعم أنّ التعليم باللغة الأمّ لا يقف عائقا أمام التقدم العلمي للشعوب، لأنّ الإبداع مرتبط بعقل الإنسان أكثر مما هو مرتبط باللسان، وهذا الزعم يثبته الواقع اليوم؛ فتقدّم دول جنوب شرق آسيا كالصين واليابان وكوريا ارتبط بلغاتها الأصلية لا باللغات الأوروبية كالإنجليزية والفرنسية. وفي المقابل نجد كثيرا من دول إفريقيا وأمريكا اللاتينية متخلفة على الرغم من ارتباطها باللغات الأوروبية!

ولعلّ هذه المفارقة تنبّه إلى إعادة النظر في مسألة ارتباط العلوم بلغة بعينها بحيث لا يمكن الفصل بينهما، وإلى أنه بالإمكان إبدال اللغة الأجنبية باللغة الأمّ في تدريس العلوم، وإن كنا لا نغفل أهمية اللغات الحية في تقريب المسافة بين المتعلم والعلوم المكتوبة بتلك اللغات.

---

[1] جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه، نظرياته، قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، (ب ت)، 107/1

[2] عادل أحمد جرار: تعريب العلوم، دار الضياء، عمان، ط1، 1425هـ/2004م، ص104

2- مفهوم التعريب عند البشير الإبراهيمي

لقد صدّر الإبراهيمي رسالته إلى "مؤتمر التعريب بالرباط" بسؤال افتراضي طرحه على نفسه: "وقلتُ في نفسي: وما حاجتنا إلى التعريب ونحن عرب؟ فقالت لي: ما أحوجَكم إلى من يطبعكم طبعا عربيا منقّحا مصحّحا، بعد أن طبعكم الاستعمار هذه الطبعة المشوّهة الزائفة". [1]

والسؤال الذي طرحه الإبراهيمي مشروع، ويستمد مشروعيته من العروبة المتأصلة في عموم الجزائريين. فحينما نستنطق التاريخ"يجيبنا بأن العربية كانت هي اللغة الرسمية للدولة الجزائرية والشعب الجزائري معا، قبيل الاحتلال الفرنسي. ومن آياتنا على ذلك أنّ الأمير عبد القادر، وهو رئيس هذه الدولة أيام حرب المقاومة أثناء القرن الماضي، كان عربيا، بل لم يكن عربيا فحسب، ولكنه كان شاعرا وأديبا حفظت لنا الأيام كثيرا من قصائده الشعرية". [2] بل إنّنا إذا رجعنا إلى عهود أبعد من ذلك، كعهد الموحِّدين والرُّستميين والزِّيانيين، وجدنا أنّ العربية كانت لغة الدنيا والدين في تلك العهود.

وعلى هذا الأساس، "فالتعريب هو إذن تصحيح للوضع اللغوي المفتعل الذي خلّفه النظام الاستعماري وبالتالي فهو جزء لا يتجزأ من معركة التحرير الوطني الكبرى، كما أنه تصميم لوضع لغوي سليم يجب أن يستجيب لرغبات الشعب العميقة". [3]

---

[1] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، دار الأمة، الجزائر، 2007م، ص205

[2] عبد الملك مرتاض: نهضة الأدب العربي المعاصر في الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، 1983م، 19

[3] عبد الحميد مهري: التعريب شرط للثورة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، مجلة الأصالة، ع5، شوال 1391هـ/1971م، ص6

على أنّه من المؤسف أنّ ذلك الوضع اللغوي المفتعل قد حمته طائفة "فرونكوفونية" في كل من الجزائر وتونس والمغرب، وفي هذا الشأن يقول الإبراهيمي: "قد وصلت فرنسا إلى بعض غاياتها في بعض أبنائنا الذين حصّلوا حظا من الفرنسية في كل من الجزائر وتونس والمغرب الأقصى، فأصبحوا يعتقدون أنها قاصرة (يقصد العربية) عن أداء المعاني العالمية في الفلسفة وجميع العلوم العقلية والنفسية والصناعية، يلوون ألسنتهم بهذا في مجالسهم الخاصة والعامة، ويلوح لسامعهم أنّ أحاديثهم تشف عن إعجاب بالفرنسية وتعريض بالعربية، وإنّ هذا وحده لغميزة في عروبتهم ووطنيتهم ودينهم". [1]

ولاريبَ في أنّ إعجاب تلك الطائفة بالفرنسية، وتعريضها بالعربية، هو امتداد لمزاعم روّجها بعض الغربيين، الذي رأى "أنّ النظر إلى التعريب بوصفه عودة إلى الوصف اللغوي والثقافي الذي كان سائدا قبل الاستعمار هو بالطبع مجرد سراب"! [2] وامتد زعمه إلى أنّه يوجد في المغرب العربي لغة القرآن الكريم التي هي لغة ميتة، مثل اللاتينية، التي تُتَعلم أساسا لقراءة الكتاب المقدس، ومن جهة أخرى هناك العربية الحديثة؛ لغة وسائل الإعلام وجهاز الدولة، التي يقول عنها "غرانيوم" أنها تخلو من مرجعية ثقافية خاصة بها، كما أنها ليست بلغة أحد في الحياة اليومية! [3]

ولسنا بحاجة في هذا المقام إلى تفنيد هذا الزعم، ويكفي أن نقول: شتّان بين لغة (العربية) حاملة للوحي، الذي تعهّده الله بالحفظ، حافظت

---

[1] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص205

[2] لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1430هـ/2009م، ص122

[3] م،ن: ص124

على خصائصها منذ أزيد من ألف سنة ونصف، وتفاعلت مع مختلف الثقافات والحضارات في مختلف العصور، وما زال الرّهان معقودا عليها إلى أن يشاء الله، ولغة (اللاتينية) تغلبت عليها لهجاتها المتفرعة عنها، فصارت تلك اللهجات لغات فيما بعد كالإيطالية والفرنسية والإسبانية، وبقيت هي حبيسة المعابد!

تبدأ عملية التعريب عند الإبراهيمي أولا وأساسا بتعريب لسان الجزائريّ الذي عَلِقت به الفرنسية حينا من الدهر، ولا يتمّ هذا إلا بتعريب التعليم، الذي هو نواة كلّ تعريب، وقد اصطلح عليه الإبراهيمي بالتعريب الجزئي، الذي هو مقدمة للتعريب الكلي والشامل، المتمثّل في التخلق بأخلاق العرب المأثورة عنهم.

وقد توسّع الإبراهيمي في مفهوم التعريب فقال: "التعريب جعل الشيء عربيا سواء كان معنى أو مادة أو إنسانا". [1] وهو "نوعان: نوع جزئي ونوع كلي، فالتعريب الجزئي هو تعريب الألسنة والأقلام وآثارهما من خطابة، وكتابة، ويدخل فيه تعريب الدروس التعليمية، والثاني يشمل هذا، ويشمل التخلق بأخلاق العرب والتحلي بكل ما اشتهر عنهم من محامد وفضائل". [2]

وقد نوّه الإبراهيمي بجهود المشارقة في التعريب، وخصّ بالذكر السوريين الذين ما أن خرجوا من التسلط التركي حتى كانت كتب التربية والتعليم على اختلاف فروعه جاهزة باللسان العربي، وكذلك

---

[1] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص205

[2] م،ن: ص210

كتب الطب والصيدلة والحقوق، دون أن يغفل جهود المصريين من خلال مجمعهم اللغوي في تعريب الألفاظ والمصطلحات العلمية.[1] وعلى الطريقة نفسها جرى مجمعا بغداد وعمّان من بعد.

من هنا، يتبيّن أنّ حركة التعريب عند البشير الإبراهيمي بخاصة، وعند الجزائريين والمغاربة بعامة، ما هي إلا امتداد لحركة التعريب في المشرق العربي، إذ إنّ القضية واحدة؛ وهي ردّ الاعتبار للغة العربية التي أقصاها الاستعمار الأوروبي من الحياة المدنية في الوطن العربي ما يربو على القرن، بعدما كانت لغة الدين والدنيا معا في عصورها الذهبية. ويتبيّن أيضا مدى اطلاع الإبراهيمي الواسع على شؤون المشرق العربي؛ سواء من خلال رحلاته المتعددة أو رسائله الكتابية.

3- تعليمية اللغة العربية عند البشير الإبراهيمي

لقد وضع الإبراهيمي في رسالته المذكورة خطة علمية عملية تهدف إلى تعريب التعليم بعامة، وإلى تعليمية اللغة العربية بخاصة، بدءا من المرحلة الابتدائية، فالثانوية، فالجامعية. وتقوم هذه الخطة على مبدإ التدرج في التلقين، والانتقائية في المواضيع، والشمولية في الرؤية. وهذه استراتيجية لَتنمّ عن عمق فكر، وبعد نظر.

أ-المرحلة الابتدائية

ركّز الإبراهيمي في رسالته على المرحلة الابتدائية التي وصفها بمرحلة التكوين اللغوي، وهي المرحلة التي يجب أن نُدخل فيها متن اللغة على طريقة ابن سيدة في "المخَصَّص"، الذي يُعنى بترتيب الألفاظ اللغوية على المعاني لا على الحروف الهجائية، وعلى طريقة الكتب المصغَّرة، كـ"كفاية

[1] م،ن: ص211

المتحفظ" للأجدابي، و"الألفاظ الكتابية" للهمذاني. ويبدأ التلميذ فيها في معرفة أسماء أعضاء جسمه، ومعرفة ما هو منسوب إليها من أعمال، وكل ما هو متصل بها، ثم يتدرج إلى معرفة الأشياء المتصلة به مما يقع تحت نظره ويدخل في تصرفاته اليومية.[1]

ويندرج متن اللغة -على النحو الذي ذكره الإبراهيمي- ضمن ما يسمى في علم الدلالة الحديث بـ"نظرية الحقول الدلالية"، والحقل الدلالي (semantic field) أو الحقل المعجمي (lexical field) "هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. مثال ذلك كلمات الألوان في اللغة العربية. فهي تقع تحت المصطلح العام (لون) وتضم ألفاظا مثل: أحمر- أزرق - أصفر..".[2] ويعتمد أصحاب هذه النظرية على فكرة أنّ "المعاني لا توجد في الذهن منعزلة، بل بينها ترابط ملحوظ".[3]

ونستخلص من هذا، أنّ علماءنا العرب القدامى وإن لم يصطلحوا على صنيعهم ذاك -أي: وضعهم لمعاجم المعاني- بما اصطلح عليه الغرب حديثا، فإنهم قد تنبهوا لهذا الأمر في وقت مبكّر، ووضعوا فيه مصنَّفات، كما صنع ابن فارس في "الصاحبي في فقه اللغة"، والثعالبي في "فقه اللغة وسرّ العربية". ويذكر الإبراهيمي أنه "من العجيب أنّ التعليم الأوروبي اليوم يسلك في تعليم اللغات مسلكا قريبا من طريقة الأجدابي والهمذاني".[4]

---

[1] م،ن: ص212

[2] أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م، ص79

[3] محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، 2001م، ص186

[4] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص212

وفي هذا المناط، ينبّه عبده الراجحي على أهمية الحقل الدلالي في تعليمية اللغة العربية، مركزا على درجة شيوع الألفاظ، وعلى كيفية استعمالها بما يلائم الموقف، يقول: "والحقّ أنّ دراسة كل لفظة إنما هي دراسة "لشبكة" من علاقات المعنى؛ أي: أننا في الحق لا نعرف المعنى الكامل للفظة ما إلا بعد أن نعرف معنى الألفاظ التي تدخل معها في علاقات دلالية. وفي تعليم اللغة لا نبتغي من وراء دراسة الشيوع معرفة أنّ لفظة ما "مقبولة" دلاليا، وإنما لكي نعرف "كيف نستعملها" أي نعرف كيف تكون "ملائمة" للموقف... ولنضرب مثلا على ذلك بكلمات مثل: روضة، حديقة، بستان، جنة، جنينة. فأيَّ هذه الكلمات نختار للصف الأول الابتدائي، وأيّها نختار بعد ذلك؟ من الواضح أنّ ذلك لا يمكن أن يكون عشوائيا وإلا سقط تعليم اللغة في الاضطراب". [1]

ويشدد الإبراهيمي في هذه المرحلة على مسألتين تبدوان في غاية الأهمية؛ أما الأولى فتتمثل في "حمل التلامذة على التكلم بالعربية الفصحى ما داموا في المدرسة، وندرجهم على الكلمات السهلة، ثم الجمل الفصيحة، ثم التراكيب الجارية على القوانين العربية". وأما الثانية فـ«أن لا ينطق المعلمون أمامهم بكلمة أعجمية حتى لا تخدش ملكاتهم، فإنّ كلمة واحدة تفسد كلّ عمل". [2]

وترتبط هاتان المسألتان ارتباطا وثيقا بالسليقة اللغوية، التي لا تنمو إلا في البيئة الأصلية للغة. لذلك على متعلم اللغة الأم – واللغة الثانية أيضا– أن يعيش أجواء تلك اللغة التي يتعلمها، فلا

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 1995م، ص41، 42

[2] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص212

ينطق أو يسمع صوتا غير صوتها. وعليه؛ فإنّ معلم العربية الفصحى ومتعلمها يستويان في التكلم بها داخل المدرسة، وإنّ أيّ تقصير من أحدهما في ذلك لمّا يفسد عملية تعليم اللغة وتعلمها على السواء.

ولا يقتصر عيب المعلّمين على نطق كلمة أعجمية أثناء تدريسهم للغة العربية فحسب، بل يضاف إلى ذلك استخدام العامية في تدريسها، وهي ظاهرة -للأسف- ملحوظة في وقتنا هذا. وفي هذا الصدد يرى عبد السلام المسدي أنّ المربّي أو المعلم أو المحاضر ما إن يعمد إلى تعرية لغته من بنائها النحوي الكامل، وما إن يجنح إلى اللهجة العامية متوسلا بها لشرح أو تحليل أو استنباط حتى ينخرط في مشروع تفتيت أمّ المرجعيات وهي اللغة القومية التي عليها مدار كل هوية حضارية. [1]

ولم يغفل الإبراهيمي الحديث عن تكوين المعلم في العربية تكوينا يؤهله لأداء مهمّته، وعن وضع كتب موافقة لمنهاج التعريب، قال: "إنّ أكبر عقبة تلقانا في هذا الطور هي تعريب المعلم، فيجب أن نحتاط لها وألا نَكِل تعريب أبنائنا إلى معلم غير معرّب، ونحن نتوقع أن نقع في هذه النقطة فيما يشبه الدَوْر، ولكننا نستطيع الانفكاك عنه بجزم الحكومات، وإدرار النفقات". وذلك "بتأليف الكتب الابتدائية ووضعها على ما يوافق منهاج التعريب". [2]

ويدخل حديث الإبراهيمي عن "إعداد المعلم والمنهاج" معا في صلب اللسانيات التعليمية التي تُعنى بوضع الأساليب والإجراءات التي من شأنها أن تحوّل الحقائق العلمية المجردة إلى واقع عملي؛ يتمثل في إعداد

---

[1] عبد السلام المسدي: أفاق تطوير اللغة العربية في التعليم العام، ندوة منظمة الإيسيسكو: اللغة العربية إلى أين؟ الرباط، 1423هـ/2002م، ص249

[2] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص214

المعلم وتكوينه معرفيا وتربويا، ووضع المنهاج أو المقرَّر التعليمي الذي يُعنى بالمحتوى، والأهداف، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وما إلى ذلك.

ب-المرحلة الثانوية

في هذه المرحلة "نتوسع لهم في القواعد والتراكيب التي تقوي ملكاتهم وتنميها، ونتساهل قليلا في إدخال الألفاظ الأعجمية في علوم الطب والكيمياء وسائر العلوم الكونية... وأن يُمرَّنوا على الخَطابة ويُكلَّفوا بإلقاء محاضرات قصيرة تُنتقى لها الألفاظ والتراكيب، وأن تُفرض عليهم مطالعة كتب مختارة...وأن لا تكثر عليهم حصص اللغات الأجنبية حتى لا تتصادم اللغات في أذهانهم فينشأوا ضعافا في الكل". [1]

ونستشفّ من قول الإبراهيمي "نتوسع لهم في القواعد والتراكيب" أنّ النحو لا يُدرَّس دفعة واحدة، وإنما يُتدرج فيه بحسب قدرات المتعلم واستعداده العقلي. ويتفق هذا مع ما تذهب إليه اللسانيات التعليمية، في أنّ اختيار المواد النحوية ينبغي أن يكون وفق معايير موضوعية، كالشيوع، والتوزيع، وقابلية المتعلم للاستدعاء؛ "إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم. هناك بنى بسيطة، وأخرى مركّبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية وهكذا". [2]

وقد تفهّم الإبراهيمي مسألة التساهل في إدخال ألفاظ أعجمية في علوم الطب والكيمياء وغيرهما، فهذا أمر ليس منه بُدّ. ونحن نرى أنّ

---

[1] م،ن: ص213

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص71

الفائدة تتعمم أكثر إذا جمعنا بين نطق اللفظ الأعجمي على أصله، ونطقه معرَّبا، من باب تعريف التلميذ بأصل الكلمة المعرَّبة.

كما ركز الإبراهيمي في قوله المتقدّم على أمرين عمليين مهمّين في تعليمية اللغة؛ أولهما "تمرين الطالب على الخَطابة"، وهو شكل من أشكال التعبير الشفهي الذي يُعدّ صورة حيّة للغة المنطوقة، يعبّر من خلاله المتعلم عمّا يجول في نفسه من مشاعر، وعمّا يختمر في عقله من أفكار، ويستثمر فيه ما تلقاه من ألفاظ وتراكيب وقواعد نحوية وصرفية وصوتية. وثانيهما "مطالعة كتب مختارة"، التي تفتح المجال للمتعلم لممارسة نشاطه الذاتي، لتحصيل اللغة والفكر معا.

ج-المرحلة الجامعية

في هذه المرحلة "تكون الملَكة العربية قد استحكمت في التلميذ وتمّ (تعريبه) على أكمل وجه، فإذا توسع في اللغات الأجنبية فلا يخشى عليه انتكاس ولا تراجع... فلا تزاحمه لغة أخرى مهما توسع في أصولها وفروعها، ولأنّ أفكاره وتصوراته الذهنية أصبحت كلها عربية، يملك تصويرها والتعبير عنها باللغة العربية بسهولة". [1]

ومع أنّ الإبراهيمي قد رأى أنّ التوسّع في اللغات الأجنبية إنما يكون في المرحلة الجامعية، فإنّ هذا الأمر لم تجر عليه العادة في المنظومات التربوية العربية والغربية الحديثة، التي ترى أنّ المرحلة الأنسب لتعليم اللغات الأجنبية هي المرحلة الابتدائية (كتعليم الفرنسية في الجزائر، في السنة الثالثة ابتدائي)، في حين تكون سنّ

[1] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص213

المتعلم في المرحلة الجامعية متأخرة نسبيا، ومن ثمة يكون إتقانه للغة الأجنبية في هذه المرحلة من الصعوبة بمكان.

وفي هذا السياق ذهب "لينيبيرج Lenneberg" سنة 1964 إلى أنّ اكتساب اللغة له "فترة حرجة" يجب أن يتعرض فيها الطفل إلى منبّه لغوي، وإلا فإنه سوف يكون من الصعب عليه تعلمها على أكمل وجه، وافترض أن هذا السن هو سن الثانية عشرة، بينما أوصل آخرون ذلك إلى سنّ البلوغ. [1]

وعلى الرغم من أنّ دراسات اكتساب اللغة بدأت بتناول اللغة الأمّ وليس اللغة الثانية، إلا أنّ نظرياتهم تم تبنّيها ودراستها من العلماء المهتمين بتعلم اللغة الثانية بما فيها وجود "الفترة الحرجة"، ويميلون إلى الاعتقاد بأنه كلما كان السن أصغر كان تعلم اللغة الثانية أفضل وأسرع معتمدين على تفوق عقل المتعلم الأقل سنا. [2]

على أنّ الذي جعل الإبراهيمي يرى تأخير التوسع في اللغات الأجنبية إلى المرحلة الجامعية هو حرصه على أن تصبح أفكار المتعلم وتصوراته الذهنية كلها عربية، يستطيع التعبير عنها بلغة عربية تكاد تكون تلقائية، وهذا رأي يُحترم على كل حال. ويتضح من هذا أنّ الإبراهيمي كان حريصا على تعريب اللغة والفكر معا؛ لأنه قد يحدث أن يكون الواحد منا عربيَ اللسان غربيَ الفكر، أو غربي اللسان عربي الفكر، وكلاهما غير محبّب مما يُفهم من كلام الإبراهيمي.

---

[1] خالد بن عبد العزيز الدامغ: السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، ع1و2، 2011م، ص763

[2] م، ن: ص764

وفي هذا الشأن حسُن قول القائل في تعريب اللغة والفكر معًا: "إننا نريد من التعريب أن ينقل التفكير "من اليسار إلى اليمين" إلى تفكير "من اليمين إلى اليسار" فتنسجم الفكرة مع الكلمة المعرّبة، ويتطابق اللفظ مع المعنى، ويتجاوب المتحدث مع السامع". [1]

ومهما يكن من أمر في مسألة المرحلة الأنسب لتعليم اللغات الأجنبية، فإنّ الذي ينبغي أن لا يُختلف فيه، هو أنّ الطالب في المرحلة الجامعية ينبغي أن لا يكون في منأى عن متابعة البحث العلمي المكتوب باللغة الأجنبية. ويقترح بعض المهتمين بالتعريب "أن تدرس مادة دراسية رئيسة واحدة بلغة أجنبية حية في كل سنة دراسية جامعية، ويكون الامتحان بتلك اللغة، مع إلزام الطالب برصد المصطلح الأجنبي وحفظه في حقل اختصاصه، إضافة للمصطلح العربي، ضمانا لمواكبة التقدم العلمي والمتابعة العلمية". [2]

4-التعريب الكلّي عند الإبراهيمي

لا تكتمل صورة التعريب عند الإبراهيمي إلا إذا تعرّبت الأخلاق والعادات والتقاليد، و"هو التعريب الشامل النافع وهو غاية الغايات لكل عامل مخلص للعروبة. فلا يتم تمامه بالعلم وحده، وإن بلغنا فيه عنان السماء، فالعلم لا يفيد إذا لم تصحبه في كل خطوة تربية نفسية على شمائل العرب وهممهم، وبطولتهم، ووفائهم، وصدقهم في القول... وقد قال تعالى في وظيفة الرسول ﴿وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ فقدّم التزكية التي هي التربية على تعليم الكتابة والعلم". [3]

---

[1] بوبكري فراجي: الترجمة، التعريب والمصطلح، دار الغرب، وهران، 2004م، ص10

[2] محمود فوزي المناوي: أزمة التعريب، ص32

[3] محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص214، 215

والتعريب الكلي مسؤولية كبيرة تتقاسمها أطراف مختلفة؛ إذ "يجب أن تقوم به جماعات من خطباء المساجد ومن الوعاظ، ومن حملة الأقلام العربية المسلمة، فيتواطأوا جميعا على نغمة واحدة وهي أن الإسلام عرّب جميع معتنقيه بالانتساب إليه، وأن كل من تكلم العربية فهو عربي". [1]

ويظهر جليا أنّ الإبراهيمي رأى أنّ العربية والإسلام شيء واحد لا يقبل التقسيم؛ فالعربية لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف، وعلوم الشريعة، ولا مندوحة لمن يريد أن يتفقه في الدين الإسلامي عن دراستها. ويظهر أيضا من كلامه أنّ العربية لا تعادي أحدا قد طلبها، فمن تكلم العربية فهو عربي.

فإذا تم لنا التعريب بنوعيه؛ الجزئي والكلّي نكون قد وجدنا من تقوم بهم مصلحتنا العامة كالمعلم والخطيب والطبيب والمحامي والفنان والقاضي والجندي عربا بلسانهم وشمائلهم وأخلاقهم. [2]

وقد ختم الإبراهيمي رسالته بحاجة العرب إلى تعريب اللسان والإنسان معا، وهي دعوة منه لتعريب الثقافة بمفهومها الواسع، قال: "نحن معشر العرب أصبحنا في حاجة ملحة إلى التعريب في كل علائقنا بالحياة فنحن بحاجة إلى تعريب ألسنتنا وأفكارنا وعقولنا... وأكاد أقول: ولباسنا ونعالنا وأساليب معاشنا، وهيئات أكلنا وشربنا ونومنا، وأثاث بيوتنا، فقد عمّ حياتنا كلها المسخ والقلب، ورمانا الاستعمار بالناقرة وهي فساد الأخلاق فينا".

---

[1] م،ن: ص215

[2] م،ن: ص215

وبهذا يكون التعريب الكلي خطوة نحو الوحدة العربية التي نشدها الإبراهيمي ومن سار في ركبه. فالرابطة اللغوية -كما يقول المسدي- أقوى من الرابطة السياسية، ويكفي أن نتبيّن كيف انفلتت كيانات سياسية كان يُظنّ أنها التحمت بمجرد انصهارها في سياج الدولة السياسية، مثل ما حصل في يوغسلافيا وفي تشيكوسلوفاكيا وفي الاتحاد السوفياتي. وأما الشاهد المضاد الذي يبرهن على أنّ السياسة والاقتصاد أضعف من الثقافة المتجانسة ومن اللغة المشتركة فهو توحّد ألمانيا يوم سقط جدار برلين.[1]

خاتمة

لقد تبيّن من خلال هذا العرض، أنّ نظرة الإبراهيمي للتعريب نظرة شاملة متكاملة؛ جمعت بين تعريب اللسان نطقا وكتابة، وتعريب الإنسان أخلاقا وثقافة. وقد كانت استراتيجيته لتعريب التعليم التي عرضناها دليلا هاديا لسياسة التعريب التي انتهجتها الجزائر بعد الاستقلال.

ومن منظور تعليمية اللغة، خلصنا إلى أنّ خطة الإبراهيمي المقترَحة لتدريس اللغة العربية علمية عملية، تتفق إلى حدّ كبير مع المنجزات التي حققتها اللسانيات التطبيقية بعامة، واللسانيات التعليمية بخاصة؛ سواء من حيث إعدادُ المعلم، أو وضعُ المقرّر وتحديد الهدف منه، أو اختيار المادة اللغوية وطرائق تدريسها. وعلى ذلك فإنّ الأخذ بخطة الإبراهيمي المقترَحة لتدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة ذو فائدة عظيمة النفع.

---

[1] عبد السلام المسدي: أفاق تطوير اللغة العربية في التعليم العام، ص243، 244

الفصل الثاني:
تعليم اللغة العربية في الوسط المدرسي والجامعي

المبحث الأول: التعليمية والاتصال غير اللفظي

المبحث الثاني: دلالة الصورة في الكتاب المدرسي بين الجاذبية والفاعلية

المبحث الثالث: واقع الدّرس اللساني في الجامعة وآليات تطويره، مقترحات عملية في علم الدّلالة



المبحث الأول: التعليمية والاتصال غير اللفظي

أ.د. يوسف ولد النبية

تمهيد:

ترتبط التعليمية بالاتصال غير اللفظي ارتباطا لا يقبل انفكاكا. ومن تجليات ذلك أننا نجد المعلّم يستخدم الحركة الجسدية أثناء شرح الدرس، ويستخدم المسافة بينه وبين المتعلم للتقريب أو التأديب، ويستعين بالألوان والرسوم للتوضيح.. ومن تجليات ذلك أيضا، أننا نجد الإدارة الوصية تهتم بترتيب بيئة المؤسسة، وتنظيم الوقت، وبكل ما من شأنه أن يسهّل العملية التعليمية. ويؤتي الاتصال غير اللفظي أُكله كلّ حين في مجال التعليمية عندما يكون طرفا العملية التعليمية -المعلّم بخاصة، والمتعلم بدرجة أقل، فضلا عن المهامّ التي تضطلع بها الإدارة الوصية- على وعي بالكيفيات التي يتمّ بها استخدام هذا النمط التواصلي.

وسنحاول في هذه العجالة أن نسلط الضوء على أهمية الاتصال غير اللفظي في حقل التعليمية، في ضوء المنجزات التي حققتها جملة من العلوم المختلفة، كاللّسانيات الاجتماعية، والسيمياء، وعلم الاتصال، وعلم النفس، وفي ضوء ما أمدّتنا به تجربتنا المتواضعة في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعة). وقبل أن نخوض في هذا الموضوع يحسن بنا - منهجيا- أن نوضّح مفهومي التعليمية والاتصال غير اللفظي.

1- مفهوم التعليمية:

مصطلح التعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهو ترجمة للمصطلح اللاتيني didactique ذي الأصل اليوناني didacticos التي تعني فلنتعلم، أو "فنّ التعليم" كما ورد في معجم الأكاديمية الفرنسية [1]. وقد ورد تعريف التعليمية في منهاج اللغة العربية وآدابها على أنها "قدرات المكوّن التربوية المتمثلة في معرفته من يعلّم، وسيطرته على المادة التي يدرّسها، وتحكّمه في طرائق التدريس". [2] ويبدو من هذا التعريف أنّ التعليمية تتألف من ثلاثة عناصر؛ أولها: كفاءة المعلّم التربوية التي تمكّنه من التعامل الصحيح مع المتعلم، وثانيها: إتقانه لتخصصه، وثالثها: تحكّمه في الطرائق والكيفيات التي يتم من خلالها تقديم المادة العلمية للمتعلّم.

ويبدو أنّ العنصر الأول والثالث من هذا التعريف أشدّ ارتباطا بالاتصال غير اللفظي؛ فـ"قدرات المكوّن التربوية المتمثلة في معرفته من يعلّم" -وهذا هو العنصر الأول- تقتضي معرفة دلالات السلوكات غير اللفظية التي تصدر عن المتعلم، كحركاته وإشاراته، وطريقة وقوفه وجلوسه، وطريقة كلامه، ومظهره الخارجي. و"تحكّمه في طرائق التدريس" -وهذا هو العنصر الثالث- يستدعي التحكم في الأساليب غير اللفظية -فضلا عن اللفظية- التي يتم من

---

[1] Dictionnaire de l, acadèmie française, sixième édition, imprimeurs de l, institut de France, 1835, p549

[2] منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1995م، ص115

خلالها تقديم المادة العلمية للمتعلم، كالإشارات الجسدية، والمجال الجسدي، والرسوم والألوان، وغير ذلك.

2- مفهوم الاتصال غير اللفظي:

يُعدّ الاتصال غير اللفظي* نتاج علوم مختلفة، اهتم أهلها بالظاهرة الاتصالية، كاللّسانيات الاجتماعية، والسيمياء، وعلم الاتصال، وعلم النفس، والفسيولوجيا.. ورأوا أنّ الاتصال الإنساني أوسع من أن يحصر في اللغة اللفظية؛ إذ إنها، في حقيقة الأمر، ليست إلا وسيلة من وسائله. بل إنهم رأوا أنّ نسبة ما تحمله الألفاظ في الحوار المباشر من معانٍ لا تزيد على 35% من مجموع الرسالة، وما تبقى فهو لغير اللفظي، كالحركات والإشارات وطريقة الأداء الصوتي..[1]

ولعلّ من أهم التعريفات التي حدّدت مفهوم الاتّصال غير اللفظي ما ذكره "سالزمان" على "أنّه: يشير إلى أيّ نقل للعلامات يتم إنجازه بوسائل أخرى غير الألفاظ المنطوقة أو المكتوبة. ويذكر أن هذا المصطلح يتضمن -في اتساع- الحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والمسافة بين المشاركين، واللّمس، والشمّ، والصفير، وعلامة

---

*يصطلح عليه في الفرنسية: La communication non verbal، وفي الإنجليزية: non verbal communication

[1] أجرى باحثون أمريكيون وأنجلوسكسون بحوثا تطبيقية مستعملين آلة الفيديو، وأثبتوا من خلال الملاحظة المباشرة أو آلة التصوير (الكاميرا) الموضوعة خلف الزجاج أن نسبة 75% على الأقل من التواصل بين الأفراد غير لفظي non-verbal، أنظر:

Christian Baylon et Xavier Mignot : La communication, Nathan, France, 2003, p143

التدخين، ولغة الطبول، ونحوها من المؤثّرات الصوتية الاختيارية، كتلك التي تصاحب الملفوظات المنطوقة نحو: (هيه، ها، مم..)". [1]

وعلى هذا الأساس يكون الاتصال غير اللفظي هو كلّ ما يتخذ العلامات غير اللفظية وسيطا له في نقل المعنى، فإذا استجاب المتلقّي للرسالة حدث التواصل. وتعدّ الأصوات اللفظية الفارق الأساس بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي.

ويشمل الاتصال غير اللفظي مختلف الأوضاع الاتصالية الإنسانية؛ كالتي نجدها في التعليم، والتسويق، والإعلام، والإشهار، والتمثيل، والسياسة، والخَطابة، والنظام العسكري، وما إلى ذلك. كما يشمل أيضا كيفية تعامل الإنسان مع البيئة، كاستخدامه لفن معماري معيّن، قصد التدليل على هُويّته، والتواصل مع غيره. والهدف من وراء ذلك كلّه هو إقناع المتلقي والتأثير فيه بشكل أو بآخر.

ويعدّ المجال التعليمي واحدا من تلك المجالات التي يتم فيها تطبيق أشكال الاتصال غير اللفظي المختلفة، بقصد أو بغير قصد، كإشارة المتعلم بيده بغية الإجابة عن السؤال، والظهور بمظهر حسن أمام الغير، وتصميم القسم بما يبعث الراحة النفسية والنشاط العملي في نفسية المعلم والمتعلم على السواء.

وسنركز في هذا المقام على أهم مظاهر الاتصال غير اللفظي في المجال التعليمي؛ المتمثلة في: الإشارات الجسدية (العين، الوجه،

---

1 د. محمد العبد: العبارة والإشارة، دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2007م، ص103

حركات أعضاء الجسد، الهيئات والأوضاع الجسدية، الاتجاه)، والمجال الجسدي، واللمس، والشم، والمظهر، وصفات الصوت غير اللفظية، وترتيب البيئة، وتنظيم الوقت. مبيّنين كيف يمكن تحويل هذه الأشكال الاتصالية في حقل التعليمية إلى مهارات مثمرة إذا ما أُحسن التحكم فيها. وفي المقابل قد تكون دون ذلك إذا ما أُسيئ استخدامها.

3- مهارات الاتصال غير اللفظي في حقل التعليمية:

أ- الإشارات الجسدية:

الإشارات الجسدية أو لغة الجسد هي نسقٌ من التعبيرات والحركات والهيئات والتموضعات الجسدية الدالة على معنى، تواضعت عليها جماعة لغوية ما، مقترنة بالكلام أو منفصلة عنه. ويتبين من هذا أنّ الإشارات الجسدية تضمّ تعبيرات الوجه، والعين، وحركات أعضاء الجسد، والهيئات والأوضاع الجسدية، والاتجاه.*

1- التعبير بالعين:

يتّخذ المتكلّم من السلوك البصري، أثناء التواصل، وسيلة من وسائل البيان غير اللساني، للتعبير عن الأغراض والمعاني. فمن خلال هذا السلوك تجد المتكلم يأمر وينهى، ويرضى ويغضب، ويُخفي ويفصح، وما إلى ذلك من الأغراض والمعاني التي يناسبها السلوك البصري أكثر من السلوك الكلامي.

---

*قدمنا في هذا الصدد رسالة دكتوراه عنوانها: دلالة الحركات الجسدية في الخطاب القرآني، بإشراف: أ.د سليمان عشراتي، بقسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة وهران، في السنة الدراسية: **2010-2011م/1431-1432هـ**

من أجل ذلك، يعمِد المعلّم في حقل التعليمية إلى توظيف لغة الأعين في التعبير عن المعاني المختلفة التي يقتضيها سياق الموقف، كإبداء الرضا أو الغضب أو التحذير.. والتي يفهمها المتعلم دونما عناء. وقد أثبتت تجربتنا المتواضعة في المراحل التعليمية المختلفة أنّ النظرة إلى المتعلم قد تكون كافية لتوجيهه أو ملاطفته أو تأديبه؛ سواء أكان ذلك أثناء شرح الدرس أم أثناء المراقبة في الاختبار. بل إنّ السلوك اللفظي في مثل هذه المواقف قد يكون -أحيانا- باعثا على الفوضى والضوضاء.

ومن الطبيعي أن نجد المتعلم يتخذ موقفا إيجابيا أو سلبيا من السلوك البصري الذي يصدر عن المعلم، ومثال ذلك أنّ المتعلم يحاول -أحيانا- تجنب نظرات معلمه عندما لا يملك الإجابة الصحيحة على السؤال الذي وُجّه إليه، وهنا يأتي دور المعلم لمعالجة الموقف إذا ما تكرّر الأمر في ذلك.

2- التعبير بالوجه:

يعدّ وجه الإنسان، من الناحية البيانية والتواصلية، مرآةً تعكس ما في الداخل إلى الخارج، وتنقل تعبيراته المختلفة -سواء التي تحدث بإرادة صاحبه أم بغير إرادته- إلى المتلقي معاني مختلفة باختلاف المواقف والأحوال.

لذلك يحرص المعلم -والمتعلم كذلك أحيانا- على إبدائهما تعبيرات وجهية طبيعية، وفي التحكم في العواطف والانفعالات النفسية غير المرغوب فيها في السياق التعليمي، كالغضب الشديد، أو الإفراط في الضحك أو الحزن، حتى لا تبدو على الوجوه. كما يستطيع المعلم من خلال تعبيرات التلاميذ الوجهية أن يعرف مدى تجاوبهم مع موضوع

الدرس ومدى استيعابهم له، وبناء على ذلك، يستطيع اتخاذ القرار الملائم في الوقت المناسب. وفي هذا المناط، يذكر علماء التربية أنّ الإدراك لدى الإنسان يتمّ بأمرين: إدراك عقلي يتوصل الإنسان عن طريقه إلى الإحساس بالموجودات، وإدراك وجداني يتعلق بالمشاعر والعواطف والانفعالات كالفرح والحزن. [1]

3- حركات الأعضاء:

تأخذ إشارات أعضاء الجسد البعد التواصلي حينما تتوفّر فيها القصدية الإبلاغية بخاصة، ويفهم المتلقي ما يعنيه المشير. وهذا شبيه بما هو موجود في اللغة اللفظية. ومن الأعضاء التي تقوم بالسلوك الحركي الإشاري: الكف والعين والحاجب والرأس والكتف..

ونجد المعلّم يستخدم الإشارات الجسدية، كاليد والرأس، في غير موقف، كاستخدامه بعض الإشارات لتقويم إجابة المتعلم؛ إثباتا أو نفيا، واستعماله أخرى لتنظيم سير الدرس، كإسكاته من يتحدث في غير موضع الحديث، واستخدامه ثالثة للتوضيح والتمثيل، كتمثيله للأشياء الحسية لتعليم اللغات الأجنبية، أو تجسيده للكلمات ذات المعاني المجرّدة.

بيْد أنّ ثمّة حركات جسدية زائدة وغير وظيفية قد تصدر عن المعلّم من حين لآخر، ينبغي التنبّه لها، أو التقليل منها على الأقل، كإفراطه في إصلاحه هندامه، أو اللعب بأصابعه، أو حكه لشعره..

---

[1] د. رمضان القذافي: علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط2، 1997، ص20

وقد يتسبب هذا السلوك الحركي -إذا ما تكرر بإفراط- في تلهية المتعلم في حركات معلمه، بل قد يكون هذا السلوك الحركي المتكرر محل سخرية المتعلمين.

ومن جهة أخرى نجد المتعلم يتوسّل إشارات الأعضاء للتواصل مع معلمه، كرفعه يدَه للاستئذان، سواء عند الحديث أو الكتابة أو الخروج من القسم، وتحمل الإشارات الجسدية في هذه المواقف، وفي أمثالها، دلالة الاحترام والانضباط.

4- الهيئات والأوضاع الجسدية:

نقصد بالهيئة الجسدية الحالة التي يكون عليها الجسد في المحسوس أو المعقول (المتصوَّر في الذهن، كهيئة خفض الجناح الواردة في قوله تعالى: "واخفضْ لهما جناحَ الذُلِّ من الرَّحمة" (الإسراء:24) التي تُحمل على الخضوع وحسن الخلق). وتشمل الهيئة الجسدية مختلف الأوضاع الجسدية التي يتخذها الإنسان في حالات الثبات كالقيام والقعود، وفي حالات الحركة كالمشي والجري.

وتحمل الهيئات والأوضاع الجسدية التي ترد في السياق الاتصالي دلالات مختلفة؛ إذ إنها تدلّ على حال صاحبها النفسية والصحية والاجتماعية. كما تدلّ على الانتماء الديني والثقافي للشخص، لاختصاص كلّ دين وثقافة بأوضاع جسدية معينة، كأوضاع القيام والقعود والسجود التي تختص بها الصلاة في شريعة الإسلام، ووضعية الانحناء التي يتخذها معظم شعوب شرق آسيا تعبيرا عن التحية والاحترام.

ومعلوم أنّ المعلّم يتخذ هيئاتٍ وأوضاعا جسدية مختلفة كالقيام والجلوس والمشي. ويعدّ الإفراط في هيئة أو وضع جسدي معيّن على حساب هيئة أو وضع جسدي آخر مَعيبا ومذموما. والوسطية تكمن في التنويع في اتخاذ تلك الهيئات، درءا للرتابة التي قد تهيمن على جوّ الدرس. ونلفي في حقل التعليمية هيئات جسدية فيها دلالة على انضباط المتعلمين، كالاصطفاف في الجلوس في الأقسام، وأثناء الوقوف في الصفوف، وأثناء الدخول والخروج.

5- الاتجاه:

يمثّل الإقبال بالوجه -جزئيا أو كلّيا- نحو الغير أو تحويله عنه أهمّ مظاهر الاتصال غير اللفظي؛ إذ يعطي هذا السلوك الحركي (الإقبال بالوجه أو تحويله) في السياق التواصلي مؤشرا على نوعية العلاقة الموجودة بين المتواصلين؛ فقد تكون علاقة اهتمام وودّ، أو علاقة نفور وصدّ.

ويحمل الاتجاه في حقل التعليمية دلالات مختلفة؛ بعضها يكون إيجابيا، وبعضها الآخر يكون سلبيا، وهذا عند المعلّم والمتعلم على السواء. فقد يكون الاتجاه سلبيا عند المعلّم عندما يخصّ بنظراته فئة من المتعلمين على حساب أخرى، والصواب يكمن في توزيعه نظراته عليهم جميعا بالقسط، حتى يحسّسهم بمشاركتهم إياه الموضوع الذي يتحدث فيه. وفي هذا المناط، يدعو المهتمون بلغة الجسد إلى الحفاظ على الاتصال بالعين مع الآخرين بالقدر الذي يُشعر الجميع بالارتياح؛ لأنّ من ينظرون إلى الآخرين يكتسبون مصداقية أكثر ممن لا ينظرون. [1]

---

[1] آلان وباربارا بييز: المرجع الأكيد في لغة الجسد، مكتبة جرير، ط1، 2008م، ص379، وانظر النسخة الأصلية:

ومن جهة أخرى يدل اتجاه المتعلم -بجسده أو وجهه- نحو المعلم أو اللوح (السبورة) على مدى اهتمامه بالدرس. أما إذا لم يولّ وجهه نحو ذلك فهذا دلالة على عدم الاهتمام، الأمر الذي يدفع بالمعلم إلى تسوية الوضع بالطريقة التي يراها مناسبة.

ب- المجال الجسدي:

لقد تمّ النظر إلى المجال الجسدي -وهو المسافة التي تفصل بين المتواصلين قربا، أو توسّطا، أو بُعدا- على أنه متغيّر يؤثر إيجابا أو سلبا على الموقف الاتصالي. ومن الذين اهتموا بهذا الأمر الأنثروبولوجي الأمريكي "إدوارد تي. هول hall" الذي اصطلح عليه باسم La proxémique؛ أي: التجاورية أو التقريبية أو المسافة المستخدمة في التواصل بين الناس. [1]

وجدير بالذكر أنّ المجال الجسدي ليس على درجة واحدة في المجتمعات الإنسانية، وإنما يختلف من مجتمع إلى آخر، باختلاف العادات والثقافات. [2] بل إنّ المجتمع الواحد تتفاوت فيه درجة المسافة -قربا أو

Allan & Barbara Pease: The Definitive Book of Body Language ; published in Australia by Pease international ; 2004 ; p379

[1] أنظر كتابه: اللغة الصامتة، تر: لميس فؤاد اليحيى، الأهلية، عمان، الأردن، ط،2007م

[2] هناك شعوب تشتهر بميلها للاحتكاك الجسدي، منهم العرب، والأمريكيون اللاتينيون، والأوربيون الجنوبيون، وبعض الشعوب الإفريقية. أما الشعوب التي تتحاشى الاحتكاك الجسدي- بإبقاء مسافة بين المتواصلين، فأهمهم الأمريكيون الشماليون والأوربيون الشماليون، إذ الاحتكاك الجسدي عندهم ينحصر بين أفراد الأسرة، وبعض المهن، وهو مدعاة للقلق خارج هذه الأوضاع المذكورة. أنظر: إدوارد تي هول: اللغة الصامتة، ص121،119، ومحمد الأمين موسى: الاتصال غير اللفظي، مطابع امبريال، الرباط، المغرب، ط1، 1996م، ص48، ومقالنا: المصاحبات اللغوية ودورها في التواصل، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، ع5، 2009، ص84 وما بعدها.

توسّطا أو بُعدا- بين المتخاطبين لاعتبارات مختلفة؛ كنوعية العلاقة التي تربطهما (أخلاء، غرباء)، وطبيعة الاتصال القائم بينهما (فحص طبيب لمريض، محاضرة بين أستاذ وطلبة)، وطبيعة الجنس (ذكور مع ذكور، إناث مع إناث، ذكور مع إناث).

ولأهمية المجال الجسدي في التواصل، يحرص المشتغلون في الحقل التعليمي على ترك مسافات معتبرة بين الصفوف، وتنضيد الطاولات بشكل متوازٍ، بما يتيح للمعلّم حرية الحركة، تسهيلا للتواصل، وتحقيقا للتفاعل.

وتُستخدم المسافة في حقل التعليمية كوسيلة من وسائل التقريب أو التأديب؛ فقد يقرّب المعلم المتعلم منه ومن اللوح لاعتبار عضوي؛ كضعف النظر، أو السمع، أو قِصر القامة.. أو لاعتبار معنوي؛ كتحسيسه بأنه محلّ عناية واهتمام، وقد يبعده عنه لغرض تأديبي.

وممّا يرتبط بالمجال الجسدي في هذا المضمار الفصل بين التلاميذ، الذي يسلكه المعلم عندما يرى مصلحة في ذلك. وممّا يرتبط بالمجال أيضا التموضعية؛ التي نقصد بها اتخاذ شخص ما جهة ما في مكان ما موضعا له، من منظور الجهات الستّ (أمام، وراء، يمين، شِمال، فوق، تحت)، والتي تمكّن المعلم من التحكم في التلاميذ بشكل جيّد، سواء أثناء سير الدرس أو المراقبة في الاختبار.

ج- اللّمس:

يقودنا الحديث عن ضيق المجال الجسدي أثناء الاتصال إلى الحديث عن اللمس، الذي يُعدّ من أكثر الأشكال الاتصالية تعبيرا عن التفاعل بين المتواصلين، كالمصافحة، والعناق، والضرب على الكتف.. وقد ذكر

باحثون أنه توجد منطقة كبيرة في دماغ الإنسان، مهمتها استقبال الرسائل من سطح الجسم. وتستخدم هذه الرسائل في توجيه حركات الجسم. [1]

وقد يحقّق التواصل اللمسي -الذكر مع الذكر والأنثى مع الأنثى كما هو متعارف عليه في المجتمعات العربية والإسلامية- فوائد تربوية في السياق التعليمي؛ وذلك عندما يبعث المعلم، من خلال حاسة اللمس، رسائل إلى المتعلم، كالتعبير عن تشجيعه له، أو تنبيهه إلى أمر ما.. وتتقوّى الدلالة الاتصالية لحاسة اللّمس عندما يكون المتعلم مكفوفا؛ إذ إنّ في لمسه تحسيسا له بالعناية به والاهتمام.

د- الشمّ:

يعدّ الشمّ من قنوات الاتصال غير اللفظي الأكثر ارتباطا بالمجال الجسدي. إذ كثيرا ما تكون الرائحة مدعاة إلى ضيق المجال أو اتساعه؛ فإذا كانت الرائحة طيبة اقترب الشخصان من بعضهما بعضا، وإن كانت دون ذلك اتسع المجال بينهما. "فالرائحة رسالة تحمل دلالات متباينة، لا يُكتم سرّها؛ لطبيعتها التلقائية في الانتشار والجريان. فإذا كان اللسان كتوما أحيانا، فالرائحة نمومة دوما". [2]

ولأهمية التواصل الشمّي بين الناس، ولكون الرائحة في السياق التعليمي تؤثر إيجابا أو سلبا على سير الدرس، يحرص المتسبون إلى المجال التعليمي على أن تصدر منهم رائحة طيبة، ويدفعون ما هو دون

---

[1] محمد الأمين موسى:الاتصال غير اللفظي، ص47

[2] د. محمد كشاش: اللغة والحواس، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 1422هـ/2001م، ص123، 124

ذلك قدر المستطاع. ويتسع التواصل الشمي في السياق التعليمي ليشمل الأماكن التي يتردد عليها المتعلمون، كالساحة، والمكتبة، والمطعم، وما إلى ذلك.

هـ- المظهر:

يعتبر المظهر الخارجي للشخص (شكله، لونه، لباسه) من أهمّ قنوات الاتصال غير اللفظي التي تمدّ المتلقي بمعلومات آنية عن صاحب المظهر. إذ يكشف مظهر الشخص الخارجي للمتلقي -في الحين- عن هويته وجنسه وسنه.. الأمر الذي يجعل المتلقي يبني موقفه الاتصالي مع صاحب المظهر اعتمادا على ما يظهر له لأوّل وهلة.

ومن الأشياء التي تتصل بالشكل أو السمات الجسدية: البدانة والنحالة، والطول والقصر، وسمات الوجه القارّة أو التعديلات التي تُجرى عليه كعمليات التجميل، واستخدام المساحيق في المجتمعات الحضرية، والوشم عليه أو تلوينه في المجتمعات البدائية، واستخدام عدسات العين الاصطناعية اللاصقة، والاهتمام بالشعر.. ويعدّ اللباس ذا أهمية في عكسه الكثير من جوانب الشخصية؛ فهناك أنماط من اللباس تميز كل ثقافة عن غيرها، كما تميز بين مختلف العصور. وعندما يتبنى الفرد هذه الأنماط فإنه يعبر لغيره بأنه يريد أن يُعامَل وفق مقاييس الثقافة التي ارتدى زيّها.[1]

ولا ينفصل الحديث عن المظهر الخارجي للشخص في السياق الاتصالي العام عن السياق التعليمي؛ فعلى مستوى الشكل أو

---

[1] محمد الأمين موسى: الاتصال غير اللفظي، ص65 وما بعدها

السمات الجسدية نجد المعلم والمتعلم -في مرحلة النضج النسبي- يهتمان بشكلهما الجسدي، كالاهتمام بالشعر والأظافر ونضارة الوجه وما إلى ذلك. وعلى مستوى اللباس نجد عناية خاصة به من لدن المعلم والمتعلم؛ إنْ شكلا، وإنْ لونا. هذا بالإضافة إلى اللباس الموحّد الذي يلتزمه الطرفان -المعلم والمتعلم- (مئزر خاص بالمعلم، ومئزر أزرق خاص بالمتعلمين الذكور، ومئزر وردي خاص بالمتعلمين الإناث في المنظومة التربوية الجزائرية) تحقيقا للانضباط. وهنا تبدو أهمية اللون في التمييز بين الجنسين (الذكور والإناث). ولا يخفى على أحد أنّ الظهور بمظهر مخالف لآداب التعليم وتقاليده، على مستوى الشكل الجسدي أو اللباس، من شأنه أن يجعل صاحبه عرضة للانتقاد والمحاسبة إن اقتضى الأمر.

و- صفات الصوت غير اللفظية:

تتمتّع اللغة المنطوقة ببعض الصفات الصوتية غير اللفظية المصاحبة لها أثناء الكلام، والمُعِينة على تحديد المعنى المراد؛ وهي حالة الصوت عند نطق الألفاظ؛ ارتفاعا وانخفاضا، سرعة وبطئا، نبرا وتنغيما، وما إلى ذلك.. وعلى هذا الاعتبار تكون الصفات الصوتية غير اللفظية ألصق بالاتصال اللفظي المنطوق، لكن أوردناها هنا لارتباطها ببعض السلوكات غير اللفظية، كالضجر والتثاؤب وتغير ملامح الوجه..

وحريّ بالمعلم أن يوظّف بعض التلوينات الصوتية لمساعدة المتعلم على فهم المعنى المراد، وذلك أن يستخدمها عند نطق الجمل

الخبرية أو الاستفهامية أوالتعجبية للتفرقة بينها، لا سيما عند قراءة النصوص الحوارية.

ويستطيع المعلّم -بناء على خبرته مع متعلّميه- أن يقف على الدلالات الصوتية غير اللفظية للغة المتعلمين؛ إذ يستطيع أن يميّز بين من هو جيد الحفظ ممن هو ضعيف فيه، من خلال الكيفية التي يتم بها نطق بعض الكلمات، كالتردد في الكلام أو تقطّعه. كما يستطيع أن يعرف من له ثقة في كلامه ممن هو دون ذلك. وبمُكنته، بناء على ذلك، أن يوجّه متعلميه إلى ما هو أفضل. وبمكنته أيضا أن يبعث في نفوسهم الدعابة، إذا سمع منهم أصواتا دالة على الرتابة، كأصوات الضجر والتثاؤب، لاسيما إذا كانت مصحوبة بإشارت جسدية تدل على ذلك.

ز- ترتيب البيئة:

ترتبط كيفية تعامل الإنسان مع البيئة ارتباطا وثيقا بالاتصال غير اللفظي. ويتجلى ذلك في اختياره فنّا معماريا معيّنا، كما في المعمار الإسلامي، وفي تصميم المدن، وتلوين الشوارع، وطريقة الزراعة، وتنظيم الحدائق، والقصد من ذلك التدليل على الهُوية، والتأثير في المتلقي. ويتجلّى ذلك أيضا في اختيار الشكل الذي يتم به إنجاز بعض البنايات ذات الطابع المؤسّساتي، كالمدارس، والمستشفيات، والمصانع، إضفاء لصفة الخصوصية لكلّ مبنى.

ويعدّ ترتيب بيئة المؤسسة التعليمية -لا سيما في المراحل الأولى- بما ينسجم مع الأهداف التربوية من الأشياء التي تندرج

ضمن الاتصال غير اللفظي؛ كتزيين القسم والساحة والمطعم بالألوان والرسوم والأشكال، وتنظيم المكتبة، وتهيئة الملاعب، وما إلى ذلك. ولا شك أنّ ذلك من الأمور التي تترك أثرا إيجابيا في نفسية المتعلم، وتجعله يعيش -من غير قسر- حياة تعليمية مرغوب فيها.

ح- تنظيم الوقت:

يرى بعض الباحثين أن الوقت يمثل أحد عناصر الثقافة الذي يتم التواصل من خلاله. وأنّ كلّ شعب له طريقته الخاصة في التعامل مع الوقت والتواصل به. وقد قسّم الزمن إلى قسمين: زمن رسمي؛ وهو عبارة عن مجموعات ووحدات صغرى وأنماط (مثلا: اليوم هو مجموعة مكوّنة من وحدتين: الليل والنهار، وتعد خمس دقائق أصغر وحدة رسمية؛ فإذا تأخر الناس عن هذه المدة فإنهم يقدمون اعتذارا) وزمن غير رسمي؛ وهو أيضا عبارة عن مجموعات ووحدات صغرى وأنماط (مثلا: برهة، فيما بعد، وقت طويل). [1]

ويعتبر الوقت أحد عناصر الاتصال الهامّة في المنظومة التربوية، إن لم يكن عمادها. ويهتم المشتغلون في حقل التعليمية بحسن إدارة الوقت وتنظيمه. إذ يعملون على توزيعه وتقسيمه بناء على الحاجات والأولويات؛ سواء تعلق الأمر بالحصص الزمنية الخاصة بكلّ مادة علمية، أو تعلق بتنظيم أوقات الدخول والخروج، والاستراحة، وتحديد زمن التأخر المسموح به، وغير المسموح به،

---

[1] إدوارد تي.هول: اللغة الصامتة، ص180وما بعدها

وتحديد مدّة العطل المختلفة. ويعد حسن إدارة الوقت في العملية التعليمية من لدن الإدارة والمعلم والمتعلم من عوامل النجاح الذي ترومه المنظومة التربوية، كما يعدّ الإخلال به إخلالا بالسير الحسن للعملية التعليمية.

خاتمة:

لقد تبيّن من خلال هذا العرض، أنّ أشكال الاتصال غير اللفظي -المذكورة- في الحقل التعليمي من شأنها أن تكون مساعدة أو بديلة -أحيانا- عن الاتصال اللّفظي. كما تبيّن أيضا أنّ التحكم في مهارات الاتصال غير اللفظي من لدن المعلم -فيما يختص بالإشارات الجسدية، والمجال الجسدي، واللمس، والشم، والمظهر، وصفات الصوت غير اللفظية-، ومن لدن الإدارة الوصية -فيما يتعلق بترتيب بيئة المؤسسة، وتنظيم الوقت- من شأنه أن يسهّل العملية التعليمية بمفهومها الواسع، سعيا لتحقيق الأهداف العامة التي تنشدها المنظومة التربوية.

وتجدر الإشارة، في هذا المقام، إلى أنّ هذا الموضوع لم يُفصل فيه الخطاب بعد، إذ لا يزال في المهد، لاسيما وأنّ ثمّةَ علوما لغوية وغيرَ لغوية لم تنفكّ تضيف الجديد إلى الظاهرة الاتصالية بعامة، والاتصال غير اللفظي بخاصة، بما ينفع الحقل التعليمي ويعززه.



المبحث الثاني: دلالة الصورة في الكتاب المدرسي بين الجاذبية والفاعلية - السنة الأولى ابتدائي أنموذجا-

أ.د. حبيب بوزوادة

تمهيد:

تعتبر الصورة لغة القرن الواحد والعشرين، إنّها اللغة التي يفهم كلّ سكان العالم، وبإمكاننا أن نتواصل بها مع النّاس، بدون الحاجة إلى مترجم، ولهذا فإنّها أصبحت من ضرورات العملية التعليمية، نظراً لقدرتها على حمل الكثير من المعاني بأسلوب سهل، وطريقة واضحة، أمّا في مراحل التعليم الابتدائي فإنّ الصورة أكثر من ضرورية، نظراً لضعف الرّصيد اللغوي للمتعلمين، الذين يكونون بحاجة ماسة إلى لغة بديلة أكثر وضوحاً، قادرة على توصيل المعارف إلى التلاميذ المبتدئين.

علاقة الصورة باللغة:

لقد ظل الفكر الإنساني عموما، والعربي على وجه التحديد ينظر إلى اللغة من الوجهة الصوتية باعتبارها ظاهرة فيزيائية ذهنية، أسيرة الجهازين النطقي والسمعي فحسب، فقد حدّها ابن جني بقوله: "هي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم" [1]، وعلى النهج نفسه سار عالم اللسانيات أندريه مارتينيه عندما قال: "تعبير اللغة يشير في العادة إلى قدرة البشر على التفاهم بمساعدة دلائل

[1] ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، 2006م (33/1).

صوتية" [1]، إلاّ أن العالم السويسري فرديناند دو سوسير تنبّه إلى أهمّية الجانب الرمزي للغة، ونظر إليها بوصفها نظاما بديلا لما هو في الذهن، فقال: "اللغة نظام من الرموز التي تعبّر عن الأفكار" [2]، أي أن اللغة هي عالم بديل لما هو في الذهن، مما يعطي لهذا المفهوم مساحة أكبر، ويمنحه قدرا من الشمولية، إذ اللغة نظام رمزي لا تهم طبيعة رموزه، بقدر ما يهم النسق الذي ينظمها، والوظيفة التي تؤديها تلك الرموز، ولذلك تحدّث دوسوسير عن لغة الصم البكم، والإشارات العسكرية، وإشارات المرور وغيرها.

ولا ننكر أن اللغة الطبيعية – الصوتية هي الأكثر فاعلية، والأقدر على التعبير عمّا في الضمير، لعدة اعتبارات أهمها أنها هي الأكثر تطورا ومواءمة للحالات الذهنية والسيكولوجية التي يمرّ بها الإنسان، فهي لغة كفيلة بإنتاج عدد هائل من الرموز، التي يؤدي اتساقها ضمن آليات منطقية معينة، إلى إنتاج عدد لا محدود من البنيات التي تترجم معتقداتنا وأحاسيسنا، وعبرها نلبي حاجاتنا المختلفة... ولكن كون اللغة الطبيعية هي الأكفأ في مجال التواصل لا يعني في شيء إلغاء مختلف الأنظمة الرمزية الأخرى التي نص عليها دوسوسير، فعلامة (قف) مثلا التي تنصب لتنظيم المرور، هي أكثر جدوى من تولّي شخصٍ ما القيام بتوقيف السّيارات عبر ترديده لكلمة (توقف) عند مرور أي سيارة، مع أنّ هذه العلامة المرورية ذات طبيعة بصرية بالأساس.

---

[1] أندريه مارتينيه: مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة د.أحمد الحمو المطبعة الجديدية، دمشق، 1405هـ-1985م، ص10.

[2] دوسوسير: علم اللغة العام، ترجمة د.يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد العراق، 1985م ص34.

والعلامة اللسانية هي المرتبة الثالثة من مراتب الوجود التي أشار إليها الإمام الغزالي إذ قال: "إنّ للشيء وجودا في الأعيان، ثمّ في الأذهان، ثمّ في الألفاظ، ثمّ في الكتابة.." [1]، فالوجود العيني يعبّر عن المرجع (Référent)، والوجود الذهني يعبّر عن عالم المدلولات (Signifies)، أما الوجودان الملفوظ والمكتوب فيمثلان العالم الرّمزي، وهو عمل إبداعي، من صنع الإنسان وخلقه، يمكّنه من إيجاد الآلية المناسبة للتواصل، والإعراب عمّا في النفس، وهو قائم على أساس التواضع والاصطلاح، كما أنه ذو طبيعة اعتباطية غير معلّلة.

فالتراتبية التي تنبّه لها الغزالي "تنتقل من الأكثر بساطة إلى الأكثر تعقيدا، من خلال الانتقال من العالم الحسي إلى العالم الذهني، إلى العالم الرمزي بشقيه اللفظي والكتابي" [2]، وهو ما يؤشّر على أهمية الطابع الرمزي للغة، الذي يجعلها قناة الاتصال الوحيدة بين الذات والعالم.

ومن ضمن الآليات اللغوية التي أبدعها العقل البشري مختلف الرّموز التي تنوب عمّا في الذهن وتعبّر عنه، كالصور الفوتوغرافية والمنحوتات والأشكال الفنية المختلفة، التي وإن كانت في أحيان كثيرة قائمة على المشابهة مع موضوعها إلا أنها ذات مقدرة إبلاغية لا يستهان بها، فتأتي مكمّلة للغة الملفوظة، وأحيانا تحل محلّها، وعلى ضوء تعريف دوسوسير الذي نظر إلى اللغة من جهة الوظيفة، وليس من جهة الماهية، يمكننا القول بكل ثقة أن اللغة لا تنحصر في الجانب اللفظي، ولكنها تشمل جميع

---

[1] ينظر أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999م ص143.

[2] حبيب بوزوادة: علم الدلالة – التأصيل والتفصيل، دار الرشاد، سيدي بلعباس-الجزائر، 2008م، ص25.

الآليات التي تحقق غاية التواصل والتفاهم، كلغة الجسد والإيماءات الحركية، ولغة الصورة واللون، ولغة الضوء، ولغة الموضة وتصاميم الأزياء، فأيّ ظاهرة تعبيرية هي لغة.

يتأكّد ذلك عندما نراجع وظيفة اللغة عند أندري مارتينيه الذي تحدّث عنها بوصفها:

1. دعامة من دعامات التفكير.
2. الوحيدة القادرة على التعبير عن الحالات النفسية والمشاعر الداخلية.
3. ذات وظيفة جمالية فنية.
4. تحقق الوظيفة التواصلية [1].

فهذه السمات التي اعتبرها مارتينيه –في سياق دراسته اللسانية– من خصائص اللغة الطبيعية، يمكننا ملاحظتها بسهولة في كافة أشكال التواصل الرّمزي، ومنه الصورة.

وقد تنبهّت سيميولوجيا التواصل إلى أهمية الوظيفة الإبلاغية للغة، فلا يمكن للبحث السيميائي أن يكون مثمرا ما لم نكن بإزّاء علامات تتوفر على قصدية التواصل، ولذلك أشار إريك بويسنس (Eric Buyssenes) في كتابه السيميولوجيا والتواصل إلى التواصل عبر الجسد، من خلال الحواس، فتحدّث عن التواصل الشمّي والسمعي والبصري والذوقي واللمسي، وهذه نظرة أكثر شمولية للغة، تتخطى أعتاب الحرف والصوت إلى كافة أشكال التواصل الإنساني [2]، ولهذا السبب قال بيير

---

[1] أندريه مارتينيه: مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة د.أحمد الحمو ص13.

[2] إيريك بويسنس: السيميولوجيا والتواصل، ترجمة جواد بنيس، منشورات مجموعة البحث في البلاغة والأسلوبية، المغرب، 2005، ط1ص55.

جيرو (P.Giraud): "يعتمد الاتصال الألسني على العلامات المنطوقة، لكن الخطاب يترافق غالبا وبعض العلامات الموازية: تنغيمات، حركات إيمائية، حركات" [1].

دور الصورة في عملية التعليم والتعلّم:

وإذا كنا قد اتفقنا على اعتبار الصورة شكلا من أشكال اللغة، وآلية من آليات التواصل بين البشر، أمكننا القول أنّها واحدة من ضرورات العملية التعليمية، التي تقوم على مبدأ التواصل بين طرفيها الرئيسين (المعلّم والمتعلّم)، ومن المعلوم أنّ ثقافة الصورة ليست متجذّرة في الثقافة العربية الإسلامية بسبب النقاش الفقهي الذي دار -وما يزال- حول مشروعيتها الدينية. لذلك لم تعوّل مؤسسات التعليم ورجالاته في تاريخنا العربي الإسلامي على هذه الأداة الهامة والضرورية، ويعتبر توظيف الصورة في الحياة العامة أمرا جديدا في ثقافتنا، إذ أصبحت حاضرة في أغلفة الكتب والمجلاّت واللوحات الإشهارية وعلى جدران البيوت وغيرها.

وتمثّل الصورة بالنسبة للمعلّم، الأداة الثانية بعد اللغة اللسانية الكفيلة بنقل المعارف، بل ربّما كانت الأداة الأولى، حينما تعجز اللغة الطبيعية عن أداء الدور المنوط بها، فالمعلّم يتمكّن -بجهد أقل- من أن يتحدّث عن بعض الموجودات في الأعيان (كما سمّاها الغزالي) من دون الحاجة إلى تسميتها بأسماء لا يستوعبها المتعلّم، في المراحل العمرية الأولى خصوصا، وهذا ما بات معمولا به في

---

[1] بيير جيرو: السيمياء، ترجمة أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، 1984م، ص66.

المعاجم الحديثة التي تقوم بوضع رسومات وصور وخرائط والعديد من الأشكال التوضيحية، اختصارا للوقت وللجهد.

فالمتعلّم -خصوصا في مرحلة الابتدائي- يكون محدود المعجم اللغوي، ولا يملك الذخيرة الكافية من المفردات التي تؤهله لفهم ما يتلقاه في المدرسة، لذا يصبح من الضروري الاستعانة بالصورة على اعتبار أنّها وسيط أمين وجدير بالنيابة عن الكلمة المقصودة، والمعنى المراد، مثال ذلك الصور المعبّرة عن الفصول الأربعة، أو الشعائر الدينية كالصّلاة والحج، أو بعض الحيوانات، وغيرها...

إنّ اعتماد الصورة هو تفعيل لعدد من المهارات، وتنمية للكثير من الخبرات لدى الطفل، الذي ينبغي النظر إليه نظرة كلية، نخاطبه من خلالها، خطابا يتجاوز الطبيعة اللسانية للغة، إلى خطاب ينسجم مع طبيعة الطفل النفسية والإدراكية والمهارية. فالطفل أرض خصبة بكر ينبغي استثمارها واستغلال جميع طاقاتها، وعدم التركيز على مهارة بعينها، لئلا يحصل إنهاك لملكة من الملكات، وإهمال الباقي، مما يؤدي في النهاية إلى تراجع في التحصيل العلمي. فتحفيز التلميذ على استخدام ذاكرته البصرية والسمعية والشمية والذوقية واللمسية يتيح إمكانات أخرى للمعلّم، بتعدد السبل الكفيلة بنقل المعرفة، وليس الاقتصار على قناة وحيدة ممثلة في التلقين الشفهي.

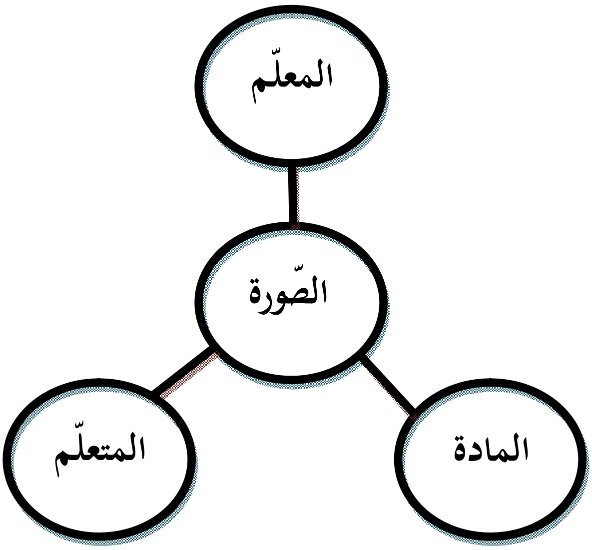
وظيفة الصورة في الكتاب المدرسي:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة أركان أساسية وهي المعلّم والمتعلّم والمادة العلمية، فهذا الثلاثي يمثّل الشرط الأساسي والحد

الأدنى من الشروط الواجب توفّرها لنكون أمام عملية تعليمية مؤسسة ومنظمة وحديثة (لا نريد أن نتحدّث عن العصامية بوصفها حالة طارئة). فالعلاقة التي تنشأ بين المعلّم والمتعلّم قائمة على شرط المنفعة، ونعني بها قيام المدرّس بنقل المعلومات والخبرات والأفكار إلى المتلقي، عبر عدّة وسائط، أهمّها اللغة اللسانية، يضاف إليها مختلف وسائل الإيضاح، التي تمكّن من تذليل العقبات في سبيل توصيل المعلومة وتقريبها إلى ذهن المتلقي في أفضل شروط متاحة، والصورة هي أهمّ وسيلة يلجأ إليها التربويون لتحقيق هذه الغاية.

فالكتاب المدرسي في جميع مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي لا يستغني، ولا ينبغي له أن يستغني عن الصورة، هذه التي تعتبر جزءا من لغة التخاطب بين المعلّم والمتعلّم، لِما لها من آثار مهمّة على المستوى البيداغوجي والنفسي أيضا، فالطفل لا يتقبّل – نفسيا- أن يكون في مواجهة كتاب عارٍ من الصور والألوان، هذا فضلا عن الفائدة العلمية للصورة بوصفها البديل المنطقي للغة المنطوقة. وعلى هذا الأساس تصبح الصورة مكمّلا للغة اللسانية في الكتاب المدرسي، وحاجة أساسية لا غنى عنها، بل إنها تفوق اللغة اللسانية أهمّية، وبخاصة في مراحل التعليم الابتدائي.

وبناءً على ذلك يمكن تمثيل أركان العملية التعليمية في الرسمة التالية، التي تجسّد حاجة كلٍّ من المعلّم والمتعلّم وحتى المادة العلمية للصورة باعتبارها القناة الناجحة في نقل المعلومات:



إن اللغة المصوّرة تمكّن التلميذ من استخدام قدراته في تلقي المعارف، وتضعه على سكة جديدة، غير سكة اللغة المنطوقة التي تستدعي الكثير من التجريد والتركيز، بينما الصورة –خصوصا إذا كانت مرسومة بعناية وبألوان مبهجة وجذابة– ستجعل المتعلّم أكثر قابلية للتلقي، وأكثر مشاركة للمعلّم، وليس مستقبِلا فحسب، لأنه يعتبر لغة الصورة مألوفة لديه وليست غريبة، وضمن هذا السياق تحدّث الباحث عبد المجيد العابد عن بعض سمات الصورة البيداغوجية، فهي [1]:

- عنصر إثارة وتشويق بالنسبة للمتعلم الصغير، تيسر الفهم والاستيعاب والانتباه الدائم.
- تساعد الطفل في البناء المنطقي واستخدام أسلوب الاستدلال والاستنتاج والمقارنة والتأمل.

---

[1] عبد المجيد العابد: تربيتنا أمام تحدي التعليم بالصورة البصرية، مجلة البيان (2010/11/02) العدد 275، (تاريخ التصفح: 2017/03/18)
http://www.albayan.co.uk/mobile/MGZarticle2.aspx?ID=330

- تنمي التفكير الذهني لدى الطفل، وتطوّر قدراته العقلية في التخزين والتذكر واستعمال التفكير المنطقي عموما.
- تثير اهتمام الطفل في تقبل المادة المدرسية.
- تختزل المسارات القرائية المتشعبة للفظ، لأن صورة واحدة قد تغني عن آلاف الكلمات.
- التأثير في المتعلم الصغير لما تحمله من قيم وأساليب في التنشئة الاجتماعية والتربوية والأخلاقية.
- تساعد الطفل على استثمار ملكته العقلية في الاستنتاج والحكم والتقويم والتقييم والربط، كما أنها تشحذ ذاكرته في استحضار الأشياء الغائبة عن حقله الإدراكي، وتيسر خلق الصور الذهنية في تمثل الأشياء مما يساعده على التعلم السريع.
- الصورة لا تخضع لسلطة الزمن والمكان والحدود، وتغني عن إحضار الأشياء بالنسبة للمتعلم الصغير، فهي غير اللفظ الذي يحتاج إلى إحضار موضوعات عينيا، لأن الطفل الصغير لا يمكنه أن يدرك أشياء غائبة جزئيا عن موسوعته الإدراكية بطريق اللفظ وحده مهما حاولنا شرحه له.

فالصورة بهذا التوصيف تعتبر حالة وسيطة بين اللغة المنطوقة والعالم الخارجي، فهي من جهة تنقل بصورة شبه أمينة العالم، كما أنها تشترك مع اللغة الألسنية في الوظيفة التواصلية، لأنّ اللغة الألسنية تقوم على مبدأ الاعتباطية (Arbitraire) [1] بين الدوال والمدلولات، أما الصورة فليست

[1] مبدأ الاعتباطية هو مفهوم جاء به دوسوسير، ويعني به أن لا تناسب بين الدال ومدلوله، وقد تحدث عن نفس المبدأ عبد القاهر الجرجاني فقال: (نظم الحروف هو تواليها

كذلك، إذ هناك علاقة واضحة بينها وبين موضوعها، وبالرغم من هذا فإنّها يمكن أن تختزن الكثير من المعاني والدلالات، وهو ما يؤهّلها لأن تكون الوسيط الجيد في نقل المعرفة بدلا من الاكتفاء بالخطاب المنطوق.

فخاصية الاعتباطية التي تحدّثت عنها اللسانيات الحديثة هي ما يعطي للغة حيوية أكبر، وقدرة على إنتاج عدد كبير ولا محدود من الكلمات، ولكنها في الوقت نفسه تشكّل عائقا أمام التلميذ الذي ليس من السهل أن يتقبّل مخزونا لغويا، يراه مجرّدا وليس له امتداد في الواقع، ومن هنا تأتي أهمية الصورة لتذليل العلاقة غير المعلّلة بين الدال ومدلوله، وتجعل التلميذ يشعر بأنّ ما يقدّمه له الكتاب المدرسي ذو جدوى، وله صلة بمجتمعه الذي ينتمي إليه. والصورة بذلك تقضي على حالة الملل والرتابة بالنسبة للمعلّم والتلميذ، فتصبح إلى جانب دورها المعرفي ذات وظيفة نفسية، تمكّن من تمرير الرسالة في أحسن الظروف وأفضلها.

الصورة التعليمية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي [1]:

إن اختياري كتاب اللغة العربية للسنة الأولى لم يأت اعتباطا، ولكني لجأت إليه ليكون موضع البحث والتشريح لسببين:

أولهما أن السنة الأولى ابتدائي هي السنة التي تكون فيها الخبرات والمعارف لدى الطفل في حالتها الدّنيا، وبالتالي هو إلى الصور وأدوات الإيضاح أحوج.

في النطق وليس بمقتضى عن معنى) دلائل الإعجاز تعليق محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1417هـ-1997م، ط2، ص56.

[1] وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، (السنة الأولى ابتدائي) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

ثانيهما أنّ الكتاب غني بالصور والرسومات والأشكال التوضيحية، ممّا يمنح الباحث فرصة كبيرة للاطّلاع على المخزون الثري من الصور.

فكتاب اللغة العربية يتألّف من 25 نصًّا رئيسيا، تمثّل نشاط القراءة، وهو النشاط المركزيّ لهذه الفئة من المتعلّمين، يتمّ تدريسه في الحصة الأولى من بداية كلّ أسبوع، ثمّ تعقبه أنشطة أخرى كاكتساب الحروف عبر مهارتي القراءة والكتابة، ونشاط التعبير الشفهي، والمحفوظات. وتتميّز النصوص الرئيسية في كتاب اللغة العربية بحجمها الصغير، فهي ما بين السطرين إلى الثلاثة أسطر، لتتجاوز هذا الحجم بقليل في النصوص الخمسة الأخيرة فتبلغ أربعة أسطر أو خمسة أحيانا، ويتبع النصّ دائماً بجملتين بسيطتين مستمدّتين منه تغذيان مكتسبات التلميذ، وتؤطّران ملكته اللغوية.

ومع كلّ نصٍّ صورة رئيسة يبلغ حجمها نصف صفحة تقريباً، علماً أنّ الكتاب من القطع الكبير، بحجم (20سم×28سم)، فمؤلّف المنهاجِ المدرسي حينما وضع الصور فإنه أعطاها موقعا مهّما، وبوّأها الصدارة لمسيس الحاجة إليها في هذه المرحلة العمرية، وأضاف إليها العديد من الصور الثانوية التي لا تخلو منها صفحة من الصفحات الكتاب البالغ عددها مائة وأربعة وأربعين.

بنية الصورة التعليمية:

تتنوّع الصورة التوضيحية في الكتب المدرسية تبعاً لمستوى المتعلّمين، وأعمارهم، وطبيعة المادة المعرفية المراد تثبيتها في أذهانهم، فهناك الصور الفوتوغرافية، والصور المرسوم يدوياً، بالإضافة إلى

الأشكال والمخططات التوضيحية المختلفة، غير أنّ الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الأولى مثلا) هي الصور المرسومة يدوياً، فهي تتجاوز 90% من صور الكتب المدرسي، وذلك بسبب تلاؤمها مع عقلية الطفل، وقربها من مخياله، فهي امتداد للرسوم المتحرّكة التي يشاهدها في التلفاز، بما يجعلها مألوفة لديه، واستمراراً لحياته في المنزل. فالصورة المرسومة يدويا فيها من الجاذبية ما لا تتوفر عليه الصورة الفوتوغرافية، هذا بالإضافة إلى مرونة الصورة المرسومة وقدرتها على حمل المعاني المختلفة وفق المعايير المعرفية التي يضعها التربويون ومؤلّفو الكتب المدرسية.

فالصورة المرسومة يدوياً تمنح الفنان حريّة تشكيلها وفق المعاني المتّفق عليها سلفاً مع مؤلّفي الكتاب، وهو ما يلغي فكرة الاعتباطية التي تمتاز بها العلامة اللسانية، فللفنان حريّة تشكيل الصورة من حيث حجمها ولونها وتوزيع مكوّناتها، وباقي تفاصيلها، هذا بالإضافة إلى النّص المصاحب للصورة حيث يشكّلان معاً علامةً سيميائية كبرى، تقدّم للتلميذ معرفة مركّزة ضمن آلية تصويرية مبسّطة منسجمة مع قدراته ومستواه النفسي والإدراكي.

وتعتبر الألوان من العناصر الأكثر أهميّة في الصورة التعليمية، فتلميذ الابتدائي ينجذب تلقائياً تجاه الألوان، لذلك ينبغي اختيارها بعناية، فللون سحره وسلطانه، يقول عبد الملك مرتاض: "والحق أن سمة الألوان كانت ثقافة شائعة في المجتمع العربي منذ العصور الموغلة في القدم، فقد رووا أن رجلا كان له برْذَوْنان (بغلان) بلون واحد، وتقدم إلى خطبة امرأة فرفضت الزواج منه على أساس أنه أحمق! فلما سُئلت عن طبيعة حُمقه قالت: له

برذونان اثنان بلون واحد، يتجشم هو مؤونة اثنين ويحسبهما الناس واحداً! **فكانت سمة اللون هنا حائلاً بين الغاية وتحقيقها"** [1].

ومن العناية بالألوان عدمُ الإكثار منها في اللوحة الواحدة، لئلا يتشتّت ذهن التلميذ، ويتيه في التمييز بينها، فمثلما هناك اقتصادٌ كميٌّ في النصوص اللسانية ينبغي أن يكون هناك اقتصاد لونيٌّ مصاحبٌ له، وهو ما نلمسه في صور الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائيّ، فنجد على سبيل المثال في الصورة المشار إليها أدناه ألواناً قليلة تؤثّث اللوحة، مع التركيز الكبير على الألوان الصحراوية، كالأصفر، والأحمر، والبنيّ بمختلف تدرّجاته، وهي ألوان متقاربة، وتوحي بالبساطة، والتواضع، تجسيدًا للطبقة الوسطى التي ينتمي إليها غالبية الشعب الجزائريّ، ولم يكسر هذا النسق سوى الأزرق والأخضر والوردي، التي تحتل مساحة بسيطة داخل الصورة، فهذه الألوان الثلاثة تمثّل ألوان الثياب التي يرتديها خمسة أشخاص (الأب والأم، والولدان، والضيف بلال).

ويعتبر الإغراء والجذب والتشويق من العناصر الأساسية في الصورة التعليمية، إذ ينبغي أن تتركّب الصورة، فضلاً عن المعاني البيداغوجية المراد تثبيتها، من معانٍ رديفة تقوم على الجمال والبسمة ومخاطبة روح الطفولة، فلو نمعن النّظر في الصورة أدناه لوجدناها تقوم على هذه الأساسات الجاذبة، ممثلّة في:

- ابتسامة جميع الشخوص (عددهم سبعة)، وهو ما يجعلهم قريبين من الطفل عاطفياً وشعورياً.

---

[1] عبد الملك مرتاض: اللغة السيمائية، الموقع الالكتروني لجريدة الاتحاد **2008/6/5**: http://www.alittihad.ae/details.php?id=24562&y=2008

- تأثيث القاعة بالورود، حيث توجد في موضعين؛ على الأرض، وفوق الطاولة، وهو ما يحبّب الصورة للتلميذ، ويجعلها متوافقة مع نفسيته، ويمنحها المقبولية اللازمة لتبليغ الرّسالة المعرفية.
- توزيع أطباق الحلوى بشكلٍ مغرٍ، حيث توجد ثلاثة أنواع من الحلوى المنزلية، بالإضافة إلى العصير، ما يسمح بإبقاء الأطفال مركّزين على الصورة، استغلالاً لشهيتهم وحبّهم لهذه الصنوف من الطعام.

غير أنّ مصمّم الصور التعليمية قد يقع في بعض الهنات غير المبرّرة، التي تشتّ ذهن المتعلّم، وتجعله يشرد في إيجاد تفسير لأشياء غير ذات بال، على حساب المعاني التعليمية التي تحملها الصورة، فمثلاً من غير المفهوم رسم إطار فارغ من أي محتوى على جدار قاعة الضيوف، كما نشاهده في الصورة النموذجية في الأسفل، ففي العادة يعلّق النّاس في بيوتهم لوحات لأشخاص، أو لأشياء ذات مغزى، أو لآيات قرآنية مثلا، أمّا أن تكون اللوحة المعلقة على الجدار فارغة فهذه –في رأينا– سقطةٌ، لِـما فيها من إرباك التلميذ، وحرفه عن المعاني الهامّة في الصورة.

وظيفة الصورة التعليمية:

تعتبر الصورة أوّل أشكال التلقّي المنظّم بالنسبة للتلميذ، فهي أوّل الكتابة، وبداية القراءة، وهي المثير الذي يدفعه إلى التعبير، إنّها عنصرُ متعةٍ وميدانُ اكتشافٍ، ولذلك يحسنُ استثمارها كما ينبغي للوصول إلى تحقيق الغايات المطلوب أثناء العملية التعليمية، التي يمكن تأطيرها بوظيفتين: الوظيفة المعرفية والوظيفة التربوية، إذ لا

فكاك بين الغايتين، ما دامت وظيفة المدرسة هي صناعة شخصية الطفل ليكون مزودا بأساسيات المعرفة، وقادرا على التفكير بمنطقية، ومهيّأً ليكون عنصرا صالحا في مجتمعه.

أوّلاً: الوظيفة المعرفية

ونعني بها خدمة الصورة للغاية الأساسية من وضع كتاب اللغة العربية، وهي تزويد المتعلّم بأوليات لغوية، في القراءة والمحادثة، والتوظيفُ الجيّدُ للصورة يستدعي أن لا تكون حمّالة أوجه، متعددة القراءات، مما يشتت ذهن المتعلّم، ويشوّش عليه، فدقة الصورة وواحدية المعنى تسهّل عملية التعلّم، وتجعل القناة سالكة بين المعلم والمتعلم، وهذا ما توفّره الطبيعة الأيقونية للصورة (Nature Iconique)، التي تقوم على خاصية المماثلة بين العلامة وموضوعها، "وتظهر حيوية الأيقونة وقيمتُها في قدرتها على أن تكون وسيلة اتصال وتفاهم بين الشعوب، كما هو شائع في مجالات كثيرة" [1] كالمجال التعليمي مثلا، يقول محمد السرغيني: "ويستلزم معنى المماثلة على الأقل وجود شيئين مدركين حتى تصح المقارنة بينهما: إنّ المرأة تقول وهي تمعن النظر في صورة ابنها: (هو بنفسه) أو تقول: (ليس هو)" [2]، من دون أن تفرّق بين الصورة والحقيقة. ولهذا يكون من الضروري أن تقترب الصورة التعليمية من الحقيقة المقصودة.

ونضرب لهذه الوظيفة بمثال من الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي، في الصفحة (13)، المعنونة بـ(تعرّف على عائلتي)، وقد احتوت على صورة الطفل (أحمد) وهو الشخصية الرئيسية في الكتاب المدرسي

---

[1] حبيب بوزوادة: علم الدلالة التأصيل والتفصيل ص140.

[2] محمد السرغيني: محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1407هـ-1987م، ط1، ص42.

إلى جانب أخته (خديجة)، إذ يرحّب بصديقه (بلال)، ويقوم بتعريفه بعائلته، مشيراً إلى الجدّ والجدّة والأخت (خديجة)، من دون أن يعرّفه بوالديه، لأنّهما معروفان ضمنياً لدى التلميذ المتلقي، وسبق التعرّف عليهما في دروس سبقت.



فالهدف المعرفي من هذا النّص هو أن يتعلّم التلميذ ألفاظ الترحيب، وأن يتعرّف على أهم شخصيتين في النظام العائلي بعد الوالدين وهما الجدّ والجدّة، ولذلك احتل الجدّان وسط الصورة، بحجم أكبر، وزاوية نظر تسمح بظهورهما بشكلٍ أفضل، وهو ما يسمّى في لغة التداوليين بالتبئير (Focalisation)، أي صياغة العمل الفني صياغة تسمح بالتركيز على بنية معيّنة أو مجموعة بنيات داخله، تكون أكثر جاذبية وأقوى على استثارة القارئ والاستحواذ على اهتمامه[1]، وهو ما يسمح بترسيخ مفهوم (الجدّ والجدّة) لدى المتعلّم.

---

[1] حبيب بوزوادة: إستراتيجية الخطاب الحجاجي عند البشير الإبراهيمي، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران-الجزائر، العدد15 ص91.

ويتيح موقع (الجدّ والجدّة) في الصورة بوضعهما في مقابل (الأب والأم)، إنشاء علاقة مفاهيمية بين هذه المفردات في ذهن المتعلّم، وهو ما يجعلها مترابطة في وعيه الباطني، وفق قاعدة الالتزام التي قرّرها علماء المنطق، التي تعني "دلالة اللفظ على معنى آخر خارجٍ عن معناه، لازمٍ له عقلاً أو عرفاً، كدلالة الحاجب على العين" [1]، فالترابط الاجتماعي ضمن الوسط العائلي، معزّزاً بالترابط الرمزي للصورة ينتج علاقة الالتزام بين هذه الأطراف، مضافاً إليها (الأخت خديجة) لتشكّل في النهاية معجماً لغوياً مؤطّراً وفق نظرية الحقول الدلالية، التي تقوم على تصنيف المفردات اللغوية بحسب الرّوابط الشكلية أو المضمونية التي تجمع بينها [2].

وعلى هذا النمط يسير الكتاب المدرسي للسنة الأولى، فالصور التعليمية واضحة الدّلالة، دقيقة المعنى، كالصور الدالة على الأزمنة مثل الليل والنهار، والصباح والمساء، وعلى الحيوانات المختلفة، والمحيط المدرسي، والبيئة، والعلاقات الاجتماعية، والمباني كالبلدية والمدرسة ومكتب البريد والمنزل وغيرها، فما مِنْ صورة إلاّ ولها أبعادها المعرفية التي تقدّم مكتسبات للمتعلّم تتناسب مع عمره وتستجيب لإملاءات وزارة التربية التي أعدّها خبرات التخطيط اللغوي.

ثانيا: الوظيفة التربوية

لا تقف الصورة في المنهاج الدراسي على أعتاب الوظيفة المعرفية، ذات الطبيعة الأيقونية، ولكنها تتجاوز ذلك إلى كونها رمزا (Symbole)، بما أن "الرّمز يقوم مقام شيء آخر، أو يمثّله، أو يدلّ

---

[1] حبيب بوزوادة: علم الدلالة التأصيل والتفصيل ص84.

[2] عن نظرية الحقول الدلالية انظر المرجع السابق ص115 وما بعدها.

عليه، لا بالمماثلة، وإنّما بالإيحاء السريع، أو بالعلاقة العرضية، أو بالتواطؤ.." [1]، ورمزية الصورة تؤهلها لأن تكون ذات معانٍ ثانوية متعدّدة، تتسرّب إلى ذهن المتلقي شيئاً فشيئاً، فتظهر بعض نتائجها على الفور، ويظهر بعضها الآخر لاحقا، لأنّ الكثير من المعاني التي قصدها مؤلّفو الكتاب المدرسي ليست ذات طبيعة علمية، ولكنها تربوية قيمية بالدّرجة الأولى، تتأتّى عبر لون الصورة أو شكلها أو حجمها، أو عبر معانيها الهامشية الزائدة على المعنى الأساسي، المتمثل في تعليم الطفل أساسيات اللغة العربية.

وبتتبّع الصور التي يتألف منها الكتاب المدرسي نجدها تؤكّد جملةً من الأبعاد والقيم التربوية المهمة في تنمية شخصية الطفل، وهي:

1.البعد الأخلاقي:

ويمكن ملاحظته بوضوح في العديد من الصور التي تضمّنها الكتاب المدرسي، فهي تكرّس القيم الخلقية المستلهمة من العقيدة الإسلامية، ومن ثوابت المجتمع، فبالعودة إلى الصورة السّابقة نلمس الدلالات الأخلاقية التالية:

أ-قيمة الاحترام: ففي الصورة ثلاثة أجيال؛ الجدّان، والوالدان، والأطفال الصّغار، يتشاركون جميعاً الابتسامة، ويجتمعون على مائدة واحدة، في هيئة تعكس الاحترام المتبادل، والمحبّة بين الأفراد جميعهم. وهي صورة تعبّر عن العلاقات الأسرية كما ينبغي لها أن تكون.

---

[1] محمد السرغيني: محاضرات في السيميولوجيا ص45.

ب-إكرام الضّيف: فالصورة تعبّر عن أهمية إكرام الضيف، والاهتمام به، خصوصاً أنّ القادم هو الجدّ والجدّة، فجميع أفراد الأسرة يحيطون بهما، ويقبلون عليهما بما لذ وطاب من الأطعمة، مع الحرص على إظهار البشاشة والترحيب بهما.

ج-الصّداقة: تمثّل الصّداقة القيمة الأهم في حياة المتعلّمين، خصوصاً إذا كانوا في المرحلة الابتدائية، وهو ما يجعل حضور الأصدقاء في الصور التعليمية المختلفة ذا قيمة تربوية وبيداغوجية على قدر كبير من الأهمية، فالطّفل (بلال) وهو صديق الابن (أحمد) يبدو كأنّه أحد أفراد العائلة، فهو قريب جدًّا من أحمد، ومن عائلته.

2.البعد الوطني:

وهو الأكثر هيمنة على الصور التعليمية، فالكتاب لا يكاد يخلو من صورة ذات مغزى وطني، سواء أكان ذلك بشكلٍ مباشرٍ أم غير مباشر:

أ-الشكل المباشر: عبر صور تعليمية تعبّر عن خريطة البلد، التي تبيّن معالمه وحدوده، وثرواته وتنوّعه الاجتماعي، بالإضافة إلى إظهار الرّاية الوطنية كلّما دعت إلى ذلك الضرورة، فالعلم الوطني يظهر مرفرفًا بشكلٍ واضحٍ في صور المؤسسات التالية: المدرسة، والبلدية، والمستشفى، والبنك، ومختلف المؤسسات الوطنية، أمّا في الصفحة 77 فيظهر التلميذ (أحمد) وهو يرتدي ثوباً بألوان الرّاية الوطنية في مشهد مسرحيّ يبعث البهجة في نفوس التلاميذ، خصوصاً إذا طلب منهم المدرّس أن يعيدوا تمثيله داخل قاعة الدّرس.

ب-الشكل غير المباشر: عبر التركيز على ألوان الراية الوطنية (الأحمر والأبيض والأخضر) وحضورها في الأشكال المختلفة، الطبيعية، أو العمرانية، أو الاجتماعية أو غيرها.

3.البعد الاجتماعي:

ويتجلّى – خصوصا- في الإشارة إلى علاقة الطفل بأقاربه؛ من الوالدين والإخوة والأخوات، والجد والجدة، والجيران وما إلى ذلك، تعبّر عن ذلك عديد الصور التي تضمّ أفراد العائلة الكبيرة، وتزاورهم، وتعاطفهم خلال الأعياد والمناسبات، بالإضافة إلى شيم الضيافة وإكرام الوافد والسرور به، كما يظهر في الصورة أعلاه حيث نشاهد عائلة (أحمد) مجتمعة، في حالة من الانسجام الكامل بين أفرادها.

4.البعد البيئي:

إنّ هيمنة اللون الأخضر ليس اعتباطيا، ولكنه مقصود، لصلته الشديدة بالطبيعة والحياة والنماء، وذلك ما يزرع في الطفل ثقافة الاهتمام بالبيئة، بمختلف مكوناتها؛ المحيط السكني، والغابات، والحدائق العامة، وشاطئ البحر، والهواء، وغيرها. أضف إلى ذلك طبيعة الصور نفسها، فجميع صور الكتاب جاءت منظمة مهذبة معبّرة عن قيمة أساسية تهدف المدرسة إلى غرسها، وهي النظافة التي أشارت إليها الصور كثيرا إمّا على سبيل التصريح، أو على سبيل التلميح.

5.البعد النفسي:

تتميّز معظم الصور الموظفة في الكتاب المدرسي –خصوصا التي تتحدّث التلميذ النموذج (أحمد)- بالحيوية والحركة، فقلّما نجد صورةً يكون فيها (أحمد) ساكناً، وهو تلميحٌ ذكيٌّ من مبدع الصور

إلى أهمية النشاط الحركي في حياة الطفل، باعتباره تعبيرا عن حالة سلوكية تعكس نفسية الطفل الذي يعيش في ظرف طبيعية، ومدى انبساطه وبعده عن الانطواء. إنّ الطفل أحمد، وهو هنا الحالة النموذجية التي ينبغي أن يكون عليها الطفل، شخصية متحرّرة من كافة العقد، بل إنه نشيط، ومبتسم، ومتوازن، ومهذّب، يحسن التعامل مع الأقران، والعائلة، والمعلّمة، وهي سلوكات تهدّف الصورة إلى ترسيخها في نفسية التلاميذ وتنشئتهم عليها.

الخاتمة:

ختاماً نقول بأنّ نجاح العملية التعليمية يقوم على استثمار كافة الوسائل التي تمكّن من تحقيق الفعل البيداغوجي، سواء أكانت هذا الوسائل تقليدية، كالكتاب والسبورة العادية والطباشير، أم وسائل تكنولوجية كالسبورة الإلكترونية، والألواح الذكية، والتطبيقات الهاتفية ذات الوظيفة التعليمية، فإحداث القفزة النوعية في المجال التعليمي يحتاج إلى تطوير مختلف مهارات التواصل، والاستفادة من كلّ التجارب الناجحة في هذا الشأن.

ومهما حصل من تقدّم في مجال تطوير وسائل البيداغوجيا والتدريس فإنّ للصورة مركزيتها وسلطانها، لِـما تتمتّع به من قدرة على مخاطبة الحسّ، وتفعيل الإدراك البصريّ لدى المتلقّي، هذا الإدراك الذي يكون قويًّا في مرحلة الطفولة، بما يسمح باستغلال هذه المدارك لتمرير المعارف المناسبة لهذه المرحلة العمريّة.

فالصّورة جوهر العمليّة التعليمية، بل جوهر الحياة كلّها، فما يزال التواصل البصريّ يهيمن على أكثر من 70% من مجموع ما يتواصل به البشر، وترتفع هذه النسبة إلى أكثر من ذلك في حالة الأطفال، لهذا يعتبر حضور الصورة في الكتب المدرسة ذا أهميّةٍ بالغة، إذ ينبغي استغلالها على نحوٍ أمثلَ، من خلال العناية بنوعية الصورة، وتشكيلها، ومختلف تفاصيل بنيتها، فالصّورة تقدّم للمتعلّم مادّة معرفية متكاملة، تستجيب للأهداف التي رسمها البيداغوجيون من جهةٍ، وتتفق مع عقلية الطفل ومستواه النفسيّ والإدراكي من جهةٍ ثانيةٍ.

المبحث الثالث: واقع الدرس اللساني في الجامعة وآليات تطويره، مقترحات عملية في علم الدلالة

أ.د. حبيب بوزوادة

تمهيد:

يفضّل قسم مهمٌّ من الطلبة التوجّه نحو التخصصات الأدبية على أن يختاروا التخصصات اللغوية، في حالة من النفور لا تخطئها العين، وتمثّل هذه الحالة وصمة سوداء في جبين كلّيات اللغة العربية، نظرا للصورة النمطية التي ينظر بها الطّلاب إلى الدرس اللغوي، واتّهامهم له بالجفاف والصعوبة.. ولا يمكننا –إذا أردنا الإجابة العلمية– أن نكتفي بإلقاء اللوم على الطالب، ولكننا معنيون بتحليل هذه الظاهرة، ومعرفة الأسباب الأساسية التي تجعل الدرس اللغوي بالصعوبة التي يتصوّرها المتعلّمون، وهذا لا يتأتى إلاّ عبر تحليل علمي دقيق للعملية التعليمية، ومعرفة مواطن الخلل في جميع أطرافها (الأستاذ، الطالب، المادة العلمية، والمقررات الدراسية).

ومن هذا المنطلق لا يمكننا أن نعفي أي طرف من مسؤولية الإخفاق في الوصول إلى حالة مُرْضِية ومثالية في تدريس المواد اللغوية، وعليه يصبح لزاما علينا تطبيق أهمّ طرائق التدريس المتّبعة اليوم.

تحديد المشكلة:

إنّ تدريسي لمادة (علم الدلالة) في الجامعة لمدّة ثماني سنوات أعطاني فكرة عن أهمّ الصعوبات والتحدّيات التي تعوق العملية التعليمية،

فالطالب الجزائري مثلاً تعوّد الأسلوب التلقيني منذ المراحل التعليمية السابقة، ليقابلها بالحفظ الآلي لما يتلقاه في الجامعة، وهو ما يجعل المادة العلمية تتحرّك –في غالب الأحيان– ضمن دائرة ميكانيكية مغلقة، بدون أي تفاعل أو نقاش، قبولا أو رفضاً، وتصبح مهمّة المدرّس بلا أهداف محدّدة وواضحة، سوى مسابقة الزمن من أجل إنهاء المقرّر الدراسي في الآجال المحدّدة قانونا.

وحين تكون العملية بهذه المواصفات فإنّها –أبدًا– لا تغدو مثمرة، ولا ذات مردود، وبتحليل ينطلق من الواقع ويستند إليه يمكننا التوصّل إلى أهمّ الأسباب المؤدية إلى هذا الوضع غير الفعال في تدريس المواد اللغوية، وبخاصة مادة علم الدلالة.

مفهوم علم الدلالة:

قبل الشروع في تفاصيل البحث فضّلت أن أبدأه بتعريف علم الدلالة.. فقد كان ظهور علم الدلالة على يد ميشال بريال (M.Bréal) حدثا مهمّا في تاريخ الدراسات اللغوية، إذ تمّ ولأول مرة الحديث عن علمٍ يُعنى بقضايا الدلالة والمعنى، في استقلالية عن سائر العلوم اللغوية، فقد أعلن هذا العالم الفرنسي سنة 1883م عن ميلاد علم الدلالة في دراسته (Essai de Sémantique): بالقول "إنّ الدراسة التي ندعو إليها القارئ هي من نوعٍ حديث للغاية بحيث لم تسمّ بعد، نعم لقد اهتمّ معظم اللسانيين بجسم وشكل الكلمات، وما انتبهوا قطّ إلى القوانين التي تنتظم تغير المعاني، وانتقاء العبارات الجديدة والوقوف على تاريخ ميلادها ووفاتها، وبما أن هذه الدراسة تستحق اسماً خاصاً بها، فإنّنا نطلق عليها اسم (Sémantique)

للدلالة على علم المعاني" [1]، وبرغم أهمية ما دعا إليه بريال إلاّ انه لم يلق الصدى والترحيب المطلوبين، فقد تأخّر ذيوع أفكاره إلى سنة 1923م عندما أصدر عالما اللغة الإنجليزيين (أوجدن وريتشاردز) كتابهما معنى المعنى (Meaning of Meaning).

ومصطلح (Sémantique) كما اقترحه بريال مشتق من الأصل اللاتيني (Sema) بمعنى إشارة أو علامة، والمراد به "دراسة الظواهر اللغوية من خلال البحث عن القوانين التي تشرف على تغيّر المعاني ومُعاينة الجانب التطوّري للألفاظ اللغوية ودلالاتها" [2]، كما يطلق على "الدراسة العلمية المنظمة والمحكمة لعلم المعنى" [3].

ولّما كان مصطلح (علم المعاني) جزءًا من منظومة علم البلاغة فضّل الدارسون عليه مصطلح (علم الدلالة) تجنّبا للالتباس.. وتأتي أهمّية هذا العلم من كونه "يبحث جوهر الكلمات ومضامينها، فيما تبحث العلوم الأخرى في أشكالها وهيئاتها" [4]، فهو يبحث في الغايات بينما تبحث العلوم اللغوية الأخرى في الوسائل والآليات.

لماذا علم الدلالة؟

بالرغم من أنّ تدريس المواد اللغوية يمرّ بنفس المشاكل تقريبا، إلاّ أنّ ما أغراني باختيار مادة علم الدلالة على غيره من المواد يرجع لعدّة أسباب منها:

---

[1] Le roy maurice: les grands courants de la lingouistique modern p46 نقلا عن د.عبد الجليل منقور: **علم الدلالة أصوله ومباحثه** ص20

[2] د.حبيب بوزوادة: **علم الدلالة التأصيل والتفصيل**، دار الرشاد، سيدي بلعباس الجزائر، **2008**، ط**1** ص**20**.

[3] د.عبد القادر عبد الجليل: **علم اللسانيات الحديثة**، دار صفاء للنشر، عمان الأردن، **2002**م **1422**هـ، ط**1** ص**518**.

[4] د.حبيب بوزوادة: **علم الدلالة التأصيل والتفصيل** ص9.

1.تدريسي لها لمدّة ثماني سنوات وهو ما أعطاني تصوّرا جيدا عنها وعن تفاعل طلاب الجامعة معها.

2.حيوية علم الدلالة فهو يتقاطع مع الكثير من العلوم اللغوية وغير اللغوية، كالنحو والصرف والبلاغة وعلم الأصوات الوظيفي، والمنطق، وأصول الفقه، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والسيميولوجيا...

3.جدّة هذا العلم -نسبيا- مقارنة بباقي علوم اللغة الأخرى، وهو ما يجعل منه أقل وضوحا بالنسبة للطلاب وأكثر تهيّبا.

4.الاضطراب الكبير في الجانب الاصطلاحي، فالعديد من مصطلحات هذا العلم ومفرداته ما زال الغموض يلفها، وخصوصا ذات المرجعية الغربية منها، بسبب مشكلة الترجمة التي تعرفها الدراسات اللغوية العربية.

تحديات تدريس مادة علم الدلالة:

إنّ التحديات التي تواجهها العملية التعليمية تقع على أطرافها كافة؛ الطالب والمدرِّس والمقرَّر والمادة الدراسية، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة، تختلف باختلاف الحالات التي نواجهها، إلاّ أننا نعترف بوجود قصور في الجامعة الجزائرية يصيب هذه الأطراف جميعا.

أولا الطالب:

يُعتبر المتلقي أهم أطراف العملية التعليمية، لأنّه المعني الأول بالمعلومة، لذلك فإنّ الاقتراب منه والتعرّف على ما يمنعه من التلقي الجيّد هو من المفاتيح المهمّة لنجاح العمل التدريسي، فالتفاعل

الإيجابي للطالب يدلّ على نجاح العملية التعليمية، وبلوغها غاياتها، كما أنّ التفاعل السلبي يدلّ على اختلال العملية التعليمية، وهو ما يدعو إلى تركيز الجهود على الطالب وتحديد أهم النقاط السلبية التي تعوقه عن التلقي الجيد، خصوصا بالنسبة لمادة لغوية بالغة التجريد، وهي علم الدلالة.

ويمكننا الحديث في هذا الشأن عن مجموعة من التحدّيات؛ نجملها فيما يلي:

أ.ضعف الدافعية (faible motivation): ونعني بالدافعية "العملية التي تتضمّن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه" [1]، فالكثير من طلبتنا تعوزهم الرغبة في التعلّم، بما يجعل حضورهم وغيابهم سواء، إذ ليست لديهم الإرادة التي تدفعهم إلى التلقي والتفاعل مع الدرس، بل إنّ معظمهم يتغيّبون عمدا عن المحاضرات، وفي إحصاء خاص أجريته على طلبتي تبيّن أنّ 38.51% فقط مواظبون على الحضور، و57.03% يحضرون بصفة غير منتظمة.

وهذا يرجع –عادة– إلى سببين رئيسين:

- أن يوجّه الطالب إلى الاختصاص اللغوي من دون إرادته.. بفعل البرمجة الآلية لعملية التوجيه، فالكمبيوتر يعطي الأولوية لعلامات الطالب على رغباته، وهو ما أدى إلى وجود نسبة 21.73% من الذين أجبروا على دراسة تخصص اللغة العربية بدون اختيار منهم.

---

[1] د.أحمد دوقة وآخرون: **سيكولوجية الدافعية للتعلم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، **2011**م، ص**11**.

- التأثير السلبي للمجتمع من خلال التسليم بعدم جدوى الشهادات الجامعية اليوم.

ب.عدم مسايرة الطالب للفكر التجريدي الذي تتسم به علوم اللغة عموما وعلم الدلالة على وجه الخصوص، فما يزال الطالب –عندنا– يتعامل مع اللغة في إطار بناها الشكلية صوتيا وصرفيا ونحويا، ويجد صعوبة في متابعة البنيات العميقة للخطاب الملفوظ.. فضلا عن قدرته على متابعة حركية الفعل الدلالي المتّسم بالتحوّل والزئبقية، كما صرّح مارتيني (A. Martinet): "يحدث كلّ هذا دون أن يتولّد لدى الناطقين باللغة أدنى إحساس بأنّ اللغة التي يستعملونها وتُستعمل من حولهم لا تبقى كما هي" [1]

ج.ضعف القاعدة اللغوية للطالب؛ بما يعوق فهمه لقضايا الدلالة التي ترتبط ارتباطا وثيقاً بعلوم اللغة التي يفترض أن يكن الطالب قد حصّلها في مراحل دراسية سابقة.

ثانيا المقرر الدراسي:

بالرغم من الجهود المبذولة في سبيل الوصول إلى مقرّر دراسي مثالي في ميدان علم الدلالة، من قبل الهيئات المشرفة على تعليم المواد اللغوية، إلاّ أنّها لا تخلو من بعض النقائص التي يكون لها تأثيرها المباشر على الطالب، ومن أهمّ ما يمكن رصده في هذا الشأن:

[1] أندريه مارتيني: **مبادئ اللسانيات العامة**، ترجمة د.أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق 1985م 1405هـ ص176.

أ.افتقاد الشمول، بأن لا يكون البرنامج الدراسي مستوعبا للمباحث الأساسية لعلم الدلالة.

ب.عدم مراعاة المواد اللغوية المكمّلة، فعلم الدلالة جزء من منظومة لغوية يتكامل معها عضويا، ولا يمكن تقديم درسٍ في علم الدلالة ناجحٍ من دون مراعاة هذه الحيثية المهمّة.

ج.اختلال التسلسل بين الموضوعات، فليس من المنطقي الحديث عن السيميولوجيا في أوّل المنهاج باعتبارها علما يدرس العلامات كافة الملفوظة منها وغير الملفوظة، من دون أن يكون الطالب قد استوعب علم الدلالة ومباحثه بوصفه فرعًا من فروع اللسانيات، كما هو حاصلٌ في المنهاج الوزاري المقرّر.

د.عدم توافق المقرّر الدراسي مع الحجم الساعي المقرر؛ بأن يكون البرنامجُ مكثّفًا من دون أن يؤخذ في الحسبان الإجازات والعطل المحتملة (المرَضيَة أو العلمية).

ثالثا الأستاذ:

ليس الأستاذ بمنأى عن النقائص، ولا هو فوق النقد، ولذلك ينبغي أن نقرّ بأن المدرسين ليسوا في مستوى واحد من حيث الكفاءة العلمية، ومع ذلك فإنّ ما يشتكي منه الطلاّب -في الغالب- ليس المستوى العلمي للأستاذ ولكن طريقته في التدريس، ومنهجيته في الإلقاء، ومن أهمّ ما يمكن أن يعرقل رسالة الأستاذ التعليمية:

أ.ضعف مهارات الإلقاء وفنيات التواصل.

ب.عدم مراعاة مستوى الطلاب، فالمدرّس الذي يتعمّد رفع مستوى لغة التخاطب مع الطالب أملا في الارتقاء بمستواه قد يجني نتائج عكسية، لأنّه يظلم قسمًا كبيرا من الطلاّب المتوسطين أو الضعاف ممّن لا يقدرون على مجاراته، لأن "سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبا على العملية الاتصالية، وبالتالي لا تصل الرسالة في أحسن الأحوال" [1]

ج.عدم تناسب حجم المعلومات مع توقيت المحاضرة، فقد تكون المادة العلمية تستحق أكثر من محاضرة، فيقوم الأستاذ بتقديمها مضغوطة في حصة واحدة، ممّا يحرم الطالب من حقّه في الاستفادة من الدرّس.

د.ضعف التنسيق بين أساتذة المادة وربما غيابه؛ ممّا يفوّت على الطّلاب فرصة الاستفادة من جهد جماعي مشترك، "فكل أستاذ يجتهد منفردا في تقديم المادة من خلال محتوى غير ثابت، وبالتالي تصعب عملية التقويم في الأخير، وتكون نتائجها غير منطقية وموضوعية"[2]

رابعا المادة العلمية (علم الدلالة):

من الإنصاف والموضوعية أن نقرّ –ابتداءً– بصعوبة المواد اللغوية، ومن الواجب الاعتراف بأنّ مادة علم الدلالة لها مواصفات تميّزها عن

---

[1] جلول بوطيبة : **التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي**، الحمراء للنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، **2009**م ص**46**.

[2] د.نعمان بوقرة: **تدريس اللسانيات.. ضبابية في الرؤية وخلل في المنهج!!**، الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود

http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/UMessage/Archive/935/Speaialized/Pages/Sube_03.aspx

غيرها، بما يضعها في خانة خاصة، تستحق من الباحث مراعاتها، وأهمّ هذه السمات أنّ موضوعها –أي الدلالة– متفلّت ومحتمَل، ولا يمكن أن يكون واحدا في تصوّرات المتكلّم والمتلقي، وهذا وحده كافٍ لتتعدّد الرؤى، وتتعارض الأفكار، خصوصا أنّ النشاط الدلالي يتمّ على مستوى الذهن، ولا علاقة تربطه بملفوظه، لتظل العلاقة بينهما في إطار الاعتباطية.. وقد أكّد ذلك الباحث أحمد حسّاني بالقول: :"وأعظم هذه العوائق شأناً في تعثّر الدراسة الدلالية، يرجع إلى طبيعة المعنى في ذاته الذي لم يكن من اليسير حصره في مجال معيّن، وضبطه ضبطاً مانعًا للبس والتشعب الذي يُلاحَظ في طريقة التفسير" [1]، يضاف إلى ذلك أعباء أخرى تواجه الطالب والأستاذ على حد سواء؛ أجملها في ما يأتي:

أ.تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد، فالباحثون لا يكادون يتفقون على مصطلح واحد يغني عن العنت والإرهاق الذي يلحق الطالب وهو يراجع كتبهم ومؤلفاتهم، وربّما ظنّ –أحيانا– أنها مصطلحات مختلفة لمفاهيم متباينة، وأمثلة هذا الشأن كثيرة منها:

1–ترجمة (Sémantique) بـ(علم الدلالة) أو (الدلاليات) أو (علم المعنى).

2–استخدام مصطلحي (تغير دلالي) و(تطوّر دلالي) لنفس المفهوم.

3–ترجمة مصطلح دوسوسير (Signe Linguistique) بـ(علامة لسانية) أو (دليل لغوي) أو (إشارة لغوية).

---

[1] د.أحمد حساني: **مباحث في اللسانيات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، **1999** ص**150**.

4-ترجمة مصطلحي سوسير (Sémiologie) وبيرس (Sémiotique) بـ (سيميولوجيا) أو (دلائلية) أو (العلاماتية) أو (علم الرموز) أو (السيميوطيقا)..

ب.الالتباس في ضبط نشأة علم الدلالة، فهو علم حديث نسبيا نشأ سنة 1883م، لكن الحديث عن أوليات هذا العلم على امتداد القرون السابقة يوقع المتلقي في الالتباس والحيرة، وربّما ظنّ ذلك تناقضا من أستاذه.

ج.اختلاف المفاهيم وتعدّدها تبعا للمرجعيات العلمية والثقافية التي انبثقت منها، ممّا يشوّش على المتلقين أفكارهم، فمصطلح (اللغة) مثلا له العديد من المفاهيم الناشئة أساسا عن الخلفية العلمية لمن وضع المفهوم؛ فهي:

- عند ابن جني: **"أصوات يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم"** [1].
- وعند الوظيفيين: **"اللغة هي وسيلة إبلاغ يستطيع الإنسان بها أن يحلّل خبرته إلى وحدات، لكن هذا التحليل يختلف من مجتمع إلى مجتمع، أمّا الوحدات فهي ذات مضمون دلالي وتعبير صوتي وهي ما نسميها بالوحدات الدّالة"** [2]
- وعند السلوكيين: **"اللغة مجموعة عادات صوتية يكيّفها حافز البيئة"** [3]

---

[1] ابن جني: **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، **2006**م (33/1).

[2] أندريه مارتينيه: **مبادئ اللسانيات العامة** ترجمة د.أحمد الحمو ص24.

[3] د.عبد الجليل منقور: **علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، **2010**م ص66.

▪ وعند السيميولوجيين: **"نظام من الرموز التي تعبّر عن الأفكار"** [1]

د.صعوبة المادة المعرفية من حيث بعدها عن بيئة الطالب، فمعظم ما يتلقاه الطلاب يرجع إلى مصدرين أساسيين:

▪ **المصدر الأول** هو التراث العربي الذي له لغة خاصة تختلف في كثير من اصطلاحاتها ومفرداتها عن مفردات عصرنا، ليستقبلها المتلقي بغرابة:

فقد تحدّث سيبويه –مثلا– عن (المُحال) [2] للدلالة على التركيب غير المقبول نحويا، وهو الذي عبّرت عنه اللسانيات المعاصرة بـ (Ungrammatical)

وأدرج ابن جني الترادف تحت (بابٌ في تلاقي المعاني، على اختلاف الأصول والمباني) [3]، كما تطرّق إلى موضوع التطوّر الدلالي ضمن (بابٌ في تدريج اللغة) [4].

وتحدّث الغزالي عن (الموجود في الأعيان) ضمن مراتب الوجود الأربعة [1] ليدلّ على نفس المفهوم الذي قصده أوجدن وريتشاردز عندما استخدما مصطلح (مرجع) بوصفه أحد أطراف المثلث الدلالي [2].

---

[1] دوسوسير: **علم اللغة العام**، ترجمة د.يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد العراق، 1985م ص34.

[2] قال سيبويه: "أما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس" **الكتاب** تحقيق عبد السلام هارون(25/1).

[3] ابن جني: **الخصائص** (113/2).

[4] يقول ابن جني: "وذلك أن يشبه شيء شيئا من موضع فيمضي حكمه على الأول ثم يرقى إلى غيره، فمن ذلك قولهم جالس الحسن أو ابن سيرين، ولو جالسهما جميعا لكان مصيبا مطيعا لا مخالفا، **وإن كانت (أو) هي في أصل وضعها لأحد الشيئين**". **الخصائص** (347/1).

▪ **المصدر الثاني** هو المنجز الغربي الذي كتب لبيئة غربية فمن الصعب تفهّم معطياته في غير ثقافتها، خصوصا لّما تبنّته نظريات دلالية تستمد مرجعيتها من الفلسفة، لتضيف إليه السيميائيات بصمتها الخاصة، في ظل غطاء من فوضى الترجمة في البلاد العربية. [3]

آليات النهوض بتدريس علم الدلالة:

إنّ معرفة مواطن الخلل في تقديم الدرس الدلالي تضعنا أمام مسؤولية التفكير في الحلول، وطرح البدائل التي تمكن من تقديم درس ناجح للطلاّب، مع تذليل العقبات البيداغوجية والمعرفية قدر الإمكان، وهو ما يمكن أن يتحقّق من خلال رؤية متكاملة لا تغفل أيًّا من جوانب العملية التعليمية، ويمكن طرح هذه الرؤية وفق المستويات التالية:

أولاً المستوى التعليمي (Niveaux Didactique):

تعتبر التعليمية إحدى أهمّ حقول اللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliqué)، التي ترمي إلى تفعيل معطيات اللسانيات ووضعها موضع التنفيذ في الواقع، في سبيل الارتقاء بالعمل التدريسي، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، واهتمامها

---

[1] قال الغزالي: "إن للشيء وجودا في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة، فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان" **معيار العلم** تحقيق د.سليمان دنيا دار المعارف، القاهرة، **1961**، ص**75**.

[2] المثلث الدلالي يتكون من الدال (Signifiant) والمدلول (Signifie) والمرجع (Référent).

3 فالأيقونة (Icone) مثلا في سيميائيات بيرس (C.S.Piers) مستلهمة من التراث الغربي المسيحي الأورثوذكسي، ينظر د.أحمد يوسف: **السيميائيات الواصفة**، منشورات الاختلاف، الجزائر **1426**هـ **2005**، ط**1** ص**92**.

بعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف من حيث التحفيز، والأساليب، والاستراتيجيات الفعالة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة [1]..

إنّ ظهور التعليمية باعتبارها ضرورة ملحة في المجال التدريسي يومئ –وإن بصورة غير مباشرة– إلى أنّ الإعداد العلمي والمعرفي للمدرسين وحصولهم على الماجستير أو الدكتوراه ليس شرطًا كافيا لمباشرة التدريس في الجامعة، وهذا لأنّ "الشهادة العلمية العالية ليست دليلا على التدريس الجيد، فهناك الكثيرون ممن يُشهد لهم بالكفاءة في البحث والتأليف؛ ولكنهم يبدون عجزا واضحا في مجالات التدريس، يصل إلى درجة الفشل أحيانا" [2]، ممّا يطرح بإلحاح ضرورة الإعداد الجيد للمدرسين من الناحية المنهجية، عبر تزوّدهم بآخر ما وصلت إليه الأبحاث في حقل التعليمية.

والتعليمية تنظر إلى العمل التدريسي بوصفه عملية مشتركة بين الأستاذ والطالب، يسهم كلّ منهما بمقدارٍ في نجاحها، وهذا لا يتمّ إلا عبر تخيّر المنهجية السليمة القادرة على إحداث التفاعل الإيجابي بينهما، لذلك قيل في تعريفها بأنها "قدرات المكوّن التربوية المتمثّلة في معرفته من يعلّم، وسيطرته على المادة التي يدرّسها، وتحكّمه في طرائق التدريس" [3]، والتي لن تكون –بكل تأكيد– من خلال المنهج

---

[1] أنطوان صباح، أنطوان نعمة: **تعليمية اللغة العربية** ص16.

[2] محمد صاري: **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة** بحث منشور في موقع جامعة الملك سعود:

http://faculty.ksu.edu.sa/msari/Documents

[3] منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي الجزائري، وزارة التربية الوطنية، 1995م ص115.

التقليدي القائم على **طريقة الإلقاء** أو التلقين المتمحور حول شخص وحيد وهو الأستاذ، المطالب دومًا بتحمّل العبء الأكبر، فهو المتحدّث الوحيد، وهو الذي يملي على الطلاب ما يكتبون. فيما يوهم الطالب نفسه أنّه يقوم بنشاط من خلال مدرّسه. إنّ هذه الطريقة تقوم على فرضية: "يعلّم المدرّس كلّ شيء في حين يجهل الدارسون كلّ شيء" [1]، وهو ما يعني إلغاء أي دور للطالب باستثناء الاستماع للمحاضرة، وتدوين ما يُملى عليه.

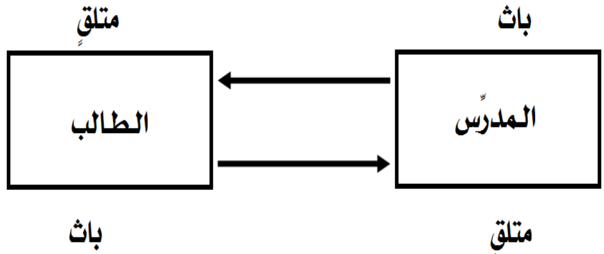
وهذه الطريقة –للأسف- هي السائدة في جامعاتنا، وهي إحدى الأسباب المكرّسة للرداءة فيها، لذلك لا بدّ من تفعيل الطالب، وتعزيز دوره باعتباره مشاركا في صناعة المعرفة، وذلك لا يتأتى إلاّ **بالطريقة الحوارية**، "وهي طريقة تعليمية تعتمد الحوار والمناقشة بين المدرّس والطّلاب، قصد تحفيزهم على المشاركة، ويُستهدف خلالها جلب المعلومات وجعل المتعلّم يشارك في عمليات الدرس، كما أنّ من فوائد الحوار أنّه يحفّز المتعلّمين، ويرفع من اهتماماتهم، ويساعد على إدراك العلاقات الجديدة، واستخراج المفاهيم والتعميميات" [2]، عبر فتح باب الحوار والنقاش خلال المحاضرة، بمّا يُشعر الطالب بأنّه جزء مهم من المنظومة التدريسية، بفضل إقامة شراكة تبادلية بينه وبين الأستاذ، يتبدلان فيها وظيفتي (البث) و(التلقي)، "ويتمثّل هذا التبادل في الأسئلة التي يوجّهها الطلبة إلى الأستاذ، أو في الأجوبة التي يردّون بها على أسئلته" [3]:

---

[1] د.صالح بلعيد: **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دارهومة، الجزائر، 2012 ط7، ص58.

[2] د.صالح بلعيد: **علم اللغة النفسي**، دارهومة، الجزائر، 2008، ص131.

[3] رشيدة جلال: **نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص12.



فمن الضروري أن ينفتح الأستاذ على النقاش مع الطلاب، لأنّ أهمّ لحظات المحاضرة هي التي ينفتح فيها مجال الحوار، بين المعلّم والمتعلمّ، ليتبادلا الأفكار شفوياً، حيث "يكون الهدف منها تغيير معارف وسلوك المتعلّمين" [1] وهو ما يُطمئن الأستاذ على نجاح العملية التواصلية بينه وبين الطلاب.

إعداد الأستاذ:

إنّنا مطالبون –في سبيل إنجاح العملية التعليمية– أن نرتقي بطرفيها؛ الأستاذ والطالب معا، فالطالب ملزم بأن يتخلى عن سلبيته ويندمج بصفة فعالة في إنتاج المعرفة، سؤالاً ومحاورةً ونقاشًا وتعقيباً قدر المستطاع، وهنا يصبح الحديث عن **التعلّم بدل التعليم** أكثر من ضرورة.

أمّا الأستاذ فينبغي أن يعمل على تطوير ذاته، وأن يبذل جهده في سبيل الاستفادة من أحدث الطرائق التعليمية التي تمكّنه من الأداء الجيّد في مهمّته التدريسية، وهذا ما يتطلب نموذجاً جديدا من المدرسين أطلق عليه اسم المدرس الباحث (l'enseignent chercheur) الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق، يدرس، ويقوِّم، ويعدّل، ويضيف ويحذف

[1] جلول بوطيبة: **التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي** ص49

ويكتشف ويجدد باستمرار... [1]، فمن غير اللائق أن يعتقد الأستاذ أنّ شهادته العلمية تؤهّله للأداء الجيّد أمام الطلاّب من دون أن يكون على دراية بطرق التدريس والبيداغوجيا الحديثة.

والأستاذ مدعو على الدوام لمراجعة الذات عبر عدّة أشكال إعدادية:

الشكل الأول: هو الاستمرار في تحديث المعارف والمعلومات، عبر الاطّلاع على المؤلفات الجديدة، والاحتكاك بالتجارب البحثية المختلفة في الدّاخل والخارج، من خلال الندوات والمؤتمرات حضوراً ومشاركةً..

الشكل الثاني: تطوير مهارات الاتصال، بالاستفادة من أهم طرائق التعامل مع الجمهور، في سبيل نسج علاقة قوية غير تقليدية بين الأستاذ والطلبة، وهو ما يسهم في تذليل العقبات التي تعوق التواصل بينهما.. وأهم ما ينبغي إدراكه في هذا الشأن أن التواصل (La Communication) لا يقتصر على الخطاب الملفوظ برغم أهمّيته، بل هناك خطاب آخر -ربما كان أكثر أهمية- وهو الخطاب غير اللفظي، وأداته الرئيسة الجسد [2] (Le Corp.)، فالجسد يصدر عددا غير محدود من المؤشّرات الحسية المثقلة بالدلالات، التي يتعيّن إعطاؤها الأهمية التي تستحق في عملية التلقي، يقول ماجد الجعافرة: "ينبغي التنبّه إلى أنّ الجسد حينما يتحوّل إلى لغة؛ أي حينما يتحوّل إلى شيءٍ آخر، إنّه يكشف

---

[1] محمد صاري: **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة** بحث منشور في موقع جامعة الملك سعود:
http://faculty.ksu.edu.sa/msari/Documents

[2] "**لغة الجسد** هي نسق من التعبيرات والحركات والهيئات والتموضعات الجسدية الدالة على معنى، تواضعت عليها جماعة لغوية ما، مقترنة بالكلام أو منفصلة عنه" د.يوسف ولد النبية: **التعليمية والاتصال غير اللفظي** (بحث غير منشور) ص4.

عن مكنوناته الثقافية بل مكنوناته الفكرية أيضاً"[1]، وهو ما يحتّم على المدرس التوظيف الجيّد للجسد؛ من خلال:

أ.التموضع الجيد في قاعة الدرس (أو في المدرّج)، بحيث يكون في مواجهة طلاّبه، قادراً على النظر إليهم جميعا، بما يمكّنهم من النظر إليه، ومبادلته الاهتمام بالاهتمام.

ب.الحركة أثناء المحاضرة، فلا يبقى الأستاذ جالسا على كرسيه طوال الحصة، بل يقف تارة ويجلس أخرى، ويُفضّل أن يمشي خطوات أثناء المحاضرة، وإن دعته الضرورة أن يقترب من السائل أثناء النقاش فلا يتردّد لأنّ ذلك مشعر بتفاعل الأستاذ واهتمامه بما يقوله طلاّبه.

ج.أن يكون الهندام نموذجيا لائقا، يحترم الذوق العام، ويوائم العرف الاجتماعي.

د.حسن توزيع النظرات على الطلاب، عبر التحكم في حركة العينين، لئلا يشعر الطلاّب بأنّ الأستاذ يفضّل بعضهم على بعضهم الآخر.

هـ.التحكّم في الإيماءات الجسدية، وخصوصا في حركات اليدين، بأن يكون تحريكهما وظيفيا وليس عشوائيا، بما يشعر بالطمأنينة والوقار.

[1] ماجد الجعافرة: **سيميائية الجسد في الشعر العربي القديم**، مجلة جذور ، النادي الأدبي (جدة) السعودية، سبتمبر 2012، العدد32 ص269

الشكل الثالث استثمار منجزات علم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistique) الذي تجاوز مقولة البنية اللسانية المغلقة إلى اعتبار اللغة جزءًا من البنية الثقافية العامة، وعلى هذا الأساس "يدرس اللغة كما هي مستعملة من أفراد المجتمع اللغوي الذين يتواصلون بها في حياتهم اليومية" [1]، وهو ما يفرض على المدرّس التعامل مع اللغة في إطارها الاجتماعي المتجدد باستمرار، وأن يراعي خصوصا فارق السن بينه وبين طلاّبه، وأن يدرك تمام الإدراك أن الفوارق اللغوية هي فوارق اجتماعية وثقافية بالأساس.. ومن هنا يصبح من الضروري أن تكون لغة المدرّس مألوفة مواكبة للغة العصر في غير ابتذال، حتى يكون الاتصال سلسا بينه وبين المتعلّمين.

فتدريس مادة لغوية في صورة علم الدلالة لا يعطي الأستاذ الحق في توظيف لغة غريبة عن حياة الطالب وبيئته، يقول صالح بلعيد: "لا أشاطر أولئك المعياريين الجامدين الذين يطمحون في المثالية لأنّهم يعيشون خارج الزمان ... أولئك الذين يعملون على التجمّد اللغوي المميت، فالسواد الأعظم من المجتمع لا يستعمل لغة الجرجاني، فهو يوظّف لغة وسطى غير مغرقة في الإغراب" [2]، لأنّ تدريس طلبة اليوم بلغة السلف فيه ظلم للطلبة، وتضييع لحق علمائنا القدامى الذين ينتظرون منا مسح الغبار عن إرثهم وليس تقديمه كما خلّفوه، وهذا لا يكون إلا من خلال وعي عميق بأهمية علم اللغة الاجتماعي.

---

[1] د.صالح بلعيد: **علم اللغة النفسي** ص**82**.

[2] د.صالح بلعيد: **اللغة العربية العلمية**، دار هومة، الجزائر، **2003**، ص**136**.

الشكل الرابع: استثمار منجزات علم اللغة النفسي (Psycholinguistique) باعتباره "يدرس كيف تطفو مقاصد المتكلّم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة، كما يدرس سبل توصل المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات"[1]، عبر التركيز على الأداء اللغوي للأستاذ والطالب معاً؛ لِما له من تأثيرات نفسية كالإيماء والإيحاء والتبليغ والتأثير[2]، فاللغة لها بالإضافة إلى مدلولها الأساسي مدلولات جانبية تشي بالحالة النفسية للمتكلّم، وتترجم بكلّ دقة مستوى تفكيره، وخياله وتذكّره ووجدانه، بالإضافة إلى العادات والتقاليد والأمور الثقافية.. وهذه التفاصيل كلّها معينة للأستاذ في التعرّف على ميولات الطلاّب، وإدراك أمزجتهم، والفروق الفردية بينهم، بما يسهّل عليه عملية التواصل معهم، عبر انتقاء أنسب التعابير والأمثلة والشواهد والمفاهيم، فما يكون متقبلاً في حالة نفسية معيّنة؛ قد يكون أقلّ مقبولية في حالة نفسية أخرى..

الشكل الخامس: المرونة في تقديم المحاضرة عبر تنويع طرق الشرح والتبليغ، انسجاما مع السياقات الموجّهة لعملية التعلّم، فإذا لم تنجح الطريقة (أ) مثلاً؛ يجب على الأستاذ أن يلجأ الطرق البديلة (ب) و(ج).. وأن لا يعيد الشرح بنفس الكيفية، فيكون الدرس أكثر رتابة والشرح أكثر جموداً.

الشكل السادس: ضرورة اتسام الأستاذ بالشخصية القيادية، لأنّه مسؤول عن عقول طلاّبه فهو مطالبٌ بقوة الشخصية، وحسن التحكّم داخل قاعة الدرس، بفرض الانضباط والاحترام في غير قسوة أو استبداد.

---

[1] د.عبد السلام المسدي: **اللسانيات وأسسها المعرفية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، **1986**م، ص**138**.

[2] ينظر د.صالح بلعيد: **علم اللغة النفسي** ص79.

الشكل السابع: تحديد الهدف الأساسي من الدرس؛ لئلاّ يضيع الجهد سدى، فتتبعثر الأفكار وتتوارد على غير نظام ممّا يؤدي إلى الاستطراد المنافي للبيداغوجيا وطرائق التعليم المعاصرة.

الشكل الثامن: امتلاك الكفاءة اللغوية اللازمة التي تتيح للأستاذ أريحية في مخاطبة طلاّبه، فالرصيد اللغوي الثري، والكفاءة العالية في تشكيل ذلك الرصيد يظهران الأستاذ في صورة الواثق من نفسه، وهو ما يكون له انعكاس طيّب لدى المتلقين، "فالقدرة اللغوية عند المعلّم هي شخصيته وطابعه الذي يتميّز به، لأنّ بها يسهل عليه الوقوف على المحتوى المقصود الذي يريد المتحدّث التعبير عنه" [1]، لذلك كان من اللائق اختيار المفردات المناسبة، وصياغتها بعناية ضمن بُنى لغوية ملائمة تسمح بالتعبير عن الغرض المراد في سهولة ويسر.

فالأستاذ ليس مطالبا باستعراض مهاراته اللغوية، ولكنه مطالبٌ بتطويعها لتكون أداة صالحة للحوار مع الطالب، وهنا تبرز مقدرة الأستاذ اللغوية، يقول ابن الأثير: "واعلم أنّ تفاوت التفاضل يقع في تركيب الألفاظ أكثر ممّا يقع في مفرداتها، لأنّ التراكيب أعسر وأشق" [2]

الشكل التاسع: التحكّم في الوقت، عبر إعطاء الوقت الكافي لكلّ قسم من أقسام المحاضرة بلا زيادة أو نقصان، فيُعطي كلّ هدف الزمنَ المحدّد، يقول مونتاني (Montaigne): "يستطيع كلّ امرئٍ أن يتكلّم صدقًا، ولكن أن يقول بنظام وحكمة وبالقدر الكافي فقليلون هم الرجال الذين

[1] جلول بوطيبة: **التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي** ص44

[2] ابن الأثير: **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر** 151/1.

يفعلون ذلك" [1]، وهو ما يكون بتجنّب التطويل غير المبرر، أو الاستطراد لغير حاجة، وإن احتاج موضوع من الموضوعات لأن يدرّس في أكثر من حصة بيداغوجية واحدة، فلا يتردّد الأستاذ في القيام ذلك.

الشكل العاشر: التنويع بين الدروس النظرية والتطبيقية (أعمال موجهة أو ورشات)، بأن لا يبقى الدرس الدلالي أسير الإلقاء النظري، ولكن ينبغي أن يشارك الطالب فيه، ويمكّن من التفاعل معه، عبر تكليفه بإنجاز بحوث مصغّرة، تتمحور حول ظاهرة دلالية معيّنة، أو متابعة مبحث دلالي لمصدر من المصادر يتمّ اختياره بموافقة الأستاذ، ويقوم الطالب بإلقاء ملخّص شفوي في حصة عامة أمام زملائه، بما يجعله أكثر استعدادا للاستيعاب، ويضفي جواً من الحيوية في قاعة الدرس ينشّط البقية على التلقّي الجيد، والتفاعل البناء.

ومن الكتب التي أقترح أن تتحوّل إلى مشاريع بحثية لدى الطلاّب:

كتاب الفروق في اللغة لأبي هلال العسكري (395هـ) الذي ناقش ظاهرة الترادف.

أو الكتب التراثية التي تعاملت مع ظاهرة الحقول الدلالية مثل أدب الكاتب لابن قتيبة (276هـ) وفقه اللغة لأبي منصور الثعالبي (429هـ)، أو المخصّص لابن سيده (458هـ).

أو كتاب الخصائص لابن جني (392هـ) لما يحويه من قضايا دلالية حيوية كالدلالة الصوتية، أو المشترك اللفظي وغيرها.

---

[1] Voir André conquet, comment faire un éxposé, P10.

ومن كتب المحدثين أقترح كتاب علم الدلالة لأحمد مختار عمر، ودلالة الألفاظ لإبراهيم أنيس.. هذا بالإضافة إلى ما يمكن أن يقترحه الأستاذ من موضوعات ذات صلة بعلم الدلالة.

الشكل الحادي عشر: العناية بالمنهاج الدراسي، إنّ وضع المقررات الدراسية من أخطر الأمور في العملية التعليمية، إذ يضع الخطاطة العامة التي ينبني عليها المنهاج الدراسي، فينبغي فيه مراعاة أمرين أساسين:

أولا التدرّج الزمني والمعرفي، فالدروس تتسلسل زمنيا من الأصالة إلى الحداثة، وتتدرّج معرفيا من البساطة إلى الكثافة والتعقيد. فينبغي أثناء وضع المناهج الدراسية أن تتم مراعاة التطور الطبيعي لعلم الدلالة، من دون القفز على المراحل.

ثانيا الشمول، فينبغي أن يكون البرنامج متكاملاً، يستوعب معظم مباحث الدلالة وقضاياها الأساسية

ثانيًا المستوى العلمي (Niveaux Scientifique):

وأعني به الجوانب المتصلة بعلم الدلالة نفسه، من حيث هو حقلٌ لساني له منهجيته وضوابطه التي تحتاج إلى مراجعة في الطرح والمعالجة، فلا مفرّ من إعادة صياغة بعض القضايا الدلالية لتصبح أكثر مواءمة مع مستوى الطلاّب، وأكثر مقبولية لديهم، إذ أضحى التيسير ضرورة ولم يعد خيارا في ظل التحديات الكثيرة التي تعوق العملية التعليمية، وسأحاول في هذه العجالة أن أطرح بعض الأفكار العملية التي أعتقد أنّها قادرة على تيسير الدرس الدلالي وتقريبه من الطالب انطلاقا من معاينة ميدانية، واحتكاك مستمر بالطلاب.

بدايةً: ترويض الطالب وتعويده على الفكر التجريدي وإن بشكل متدرّج، لأنّ البحث الدلالي في جوهره نشاط ذهني، يتعامل مع المعاني والمدركات كما هي متصوّرة في الذهن.

ثانيا: الحاجة إلى تحديدات أولية؛ علم الدلالة واللسانيات والسيميائية

فمن البدهي أنّ الانطلاقة الصحيحة تساعد في الوصول إلى النتيجة المرجوة، وهذا ما ينبغي أن يحصل منذ البداية في التعامل مع علم الدلالة، هذا العلم الذي يتشابك مع العديد من العلوم اللغوية وغير اللغوية في علاقات قوية تصل إلى حد التداخل، بما يوقع الطالب في الحيرة والارتباك، لذا من الضروري أن يوضّح الأستاذ معالمَ هذا العلم وحدودَه الضابطة، لئلا يتفلّت الموضوع من بين يديه، وبالتالي يفقد قنوات التواصل بينه وبين المتلقين.

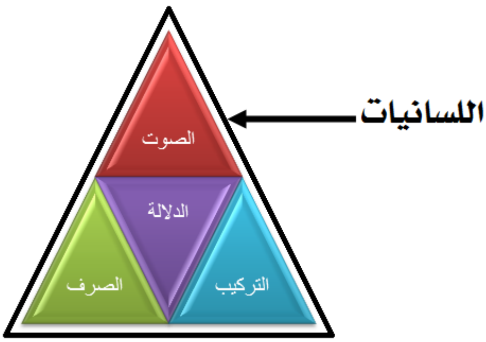
وقد وجدت أنّ العديد من الطلاب ربّما التبس عليهم أمر اللسانيات مع علم الدلالة، على اعتبار أنّ اللسانيات هي "الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري، من خلال الألسنة الخاصة بكلّ مجتمع" [1]، وعلم الدلالة هو "الدراسة العلمية المنظمة والمحكمة لعلم المعنى" [2]، فينبغي ابتداءً الإشارة إلى أنّ العلاقة الرابطة بين اللسانيات وعلم الدلالة هي علاقة جزءٍ بكل، من باب أنّ اللسانيات هي العلم العام الذي يدرس اللغة من جميع جهاتها،

---

[1] د.أحمد حساني: **مباحث في اللسانيات** ص14.

[2] د.عبد القادر عبد الجليل: **علم اللسانيات الحديثة** ص518.

ومن كافة مستوياتها، صوتيا وصرفيا وتركيبيا ودلاليا، ومن ثمّ كان علم الدلالة فرعاً من هذا العلم العام الشامل للسان البشري، فهما **يشتركان في كونهما علمين موضوعيين منظمين، لكنهما يختلفان في الموضوع**، فإذا كانت اللسانيات تتعامل مع اللسان البشري في شموليته، فإنّ علم الدلالة يتعامل معه من جهة المعنى والدلالة فقط، ويمكن تمثيل ذلك عبر الخطاطة التالية:



كما أنّه من الضروري الفصل منذ البداية في إشكالية الالتباس بين علم الدلالة (Sémantique) والسيميائية (Sémiotique)، وذلك لِما يفرضه التقارب الصوتي بين المصطلحين في اللغتين الفرنسية والإنجليزية من غموض، قد يشوّش على الطالب تركيزه، وربّما صادفهما أثناء المطالعة أو تحضير البحوث فربّما اعتقد أنّهما لمسمّى واحد. ولهذا السبب يحسن بالأستاذ أن يشير ولو في عجالة إلى أنّ اتحاد الجذر اللغوي بين الكلمتين في اللاتينية لا يجعلهما علماً واحدًا، فعلم الدلالة علمٌ لساني، يتعامل مع العلامات اللسانية فقط، أي التي لها دالٌ صوتي. أما السيميائية فعلم ينفتح على العلامات بكافة أنواعها؛ اللسانية وغير اللسانية، كالنصوص الأدبية، والموضة، والعطور، والرسم، والعمران، والفنون، والموسيقى، والمسرح

وغيرها.. بالإضافة إلى أنّ علم الدلالة يقف -نظرا لطبيعته اللسانية- عند حدود الكلمة المفردة، أو الجملة لا يتجاوزهما، أمّا السيميائية فتتجاوز ذلك إلى تحليل الخطاب في شموليته، ولا تقف عند حدود الجملة.

ثالثا: ضرورة جعل تدريس مادة علم الدلالة عقب التعرّف على العلوم المساعدة في هذا الشأن؛ كالنحو والصرف والبلاغة والمنطق وعلم النفس وعلم الاجتماع وأصول الفقه.. فالدراسة الدلالية في العصر الحديث لم تعد تكتفي بالوصف السطحي للظاهرة اللغوية فحسب، لأنّ "تلاقح العلوم الحديثة من فلسفية ونفسية واجتماعية، أثرى المنهج اللغوي المعتمد في استنباط سنن اللغة وقواعد نظامها" [1]، وبذلك لا يتحمّل الأستاذ أعباء إضافية بتدريس هذه المواد، فيُضيِّع سُدى جهدَه ووقتَه، كما أنّ هذه المعارف القاعدية تشكّل دعامة أساسية بالنسبة للطالب ممّا ييسّر عليه تلقي تفصيلات علم الدلالة.

فقد تبيّن أنّ الموضوع الأصعب في البرنامج من وجهة نظر الطلاّب هو (علاقة علم الدلالة بالعلوم اللغوية وغير اللغوية) بنسبة 25.35%، وهو ما يشير إلى ضرورة تحديد نقاط الالتقاء والاختلاف بين علم الدلالة وهاتيك العلوم.. وهذا الأمر يتطلّب مهارة خاصة من المدرّس نظرا للتداخل بينها، كما يستدعي أرضية علمية صلبة يمكن أن يبنى عليها.

ويحسن أن يتم التعرّض لقضايا الدلالة والمعنى، ضمن المواد اللغوية الأخرى، -النحو والصرف وعلم الأصوات تحديدا- لإشعار الطالب أنّها أدواتٌ لفهم النصوص وليست غاياتٍ في حدّ ذاتها، وعلى ضوء ذلك

---

[1] د.عبد الجليل منقور: **علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي** ص67.

فسّر الجرجاني (471هـ) نظرية النظم فقال: "وأما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، **لأنّك تقتفي في نظمها أثر المعاني**، وترتبها على حسب ترتيب المعاني في النفس، فهو إذن نظمٌ يُعتبر فيه حالُ المنظوم بعضه مع بعض، وليس هو النظمُ الذي معناه ضمّ الشيء إلى الشيء كيف جاء واتّفق" [1]، بما يجعل الطالب مهيّئا لاستيعاب علم الدلالة، ومقبلاً على مدارسته باعتباره العلم الأهم في منظومة العلوم اللسانية.

رابعا: التأصيل الصحيح والدقيق للبحث الدلالي في التراث العربي، فقد أقرّ 18.30% من الطلاّب بصعوبة هذا الموضوع، ولهذا السبب فمن الواجب على الأستاذ أن يقدّمه مراعيا الأمور التالية:

أ-التفريق بين نشأة علم الدلالة وأوليّاته، فعلم الدلالة نشأ على يد اللغوي الفرنسي ميشال بريال (M. Bréal) سنة 1883م، أما الممارسة الدلالية فقديمة قِدمَ اللغة، وتعود أوليات الدرس الدلالي العربي إلى القرن الأول الهجري، حيث كانت في هيئة أسئلة عن غريب القرآن، ثمّ تبلورت أكثر في مراحل تالية عقب ازدهار الدراسات اللغوية والدينية، إذ أصبح البحث في الجانب المفهومي للغة مطلباً أساسيا في تلكم الحقول البحثية. وعلى هذا الأساس ينبغي عدم الإيغال في بحث القضايا الدلالية في التراث العربي من دون التذكير بأنّ هاتيك الدروس تبشّر بميلاد علم الدلالة.

---

[1] عبد القاهر الجرجاني: **دلائل الإعجاز**، تعليق د.محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، 1997م 1417هـ، ط1 ص40

ب-التأكيد على أنّ البحث في القضايا الدلالية كان بالعرَض ولم يكن بالأصالة، فالبحث الدلالي في التراث العربي لم يكن بحثا مستقلا ضمن منظومة علمية واضحة، ولكنه كان مبثوثا ضمن حقول معرفية شتى، كالتفسير وأصول الفقه وغريب اللغة، والنحو والصرف والبلاغة والشروح الشعرية وغيرها، باعتباره يسترفد منها جميعاً.. وإنّ تشتّت البحث الدلالي وتوزّعه على مختلف المدارس اللغوية وحقولها لا يعيب الدرس الدلالي، إلاّ من الناحية المنهجية فقط، وإلاّ فإنّ (الدلالة) لا يمكن أن تدرس خارج تلكم الحقول، وعلى هذا الأساس نعتبر أنّ ما كان سائداً في الموروث اللغوي العربي كان **هو الأصوب من الوجهة العلمية، وما يجري اليوم هو الصواب برؤية منهجية.**

ج-تقديم نماذج واضحة من كلّ مجال معرفي، وعلى ضوء ذلك يمكننا أن نتحدّث -على سبيل المثال- في أول الأمر عن:

- "مسائل نافع بن الأزرق" [1] وحواره المطوّل مع عبد الله بن عباس حول دلالات ألفاظ القرآن الكريم.

- وفي تناسب الدلالة مع الصوت يمكن الرجوع إلى أوضح ما جاء به ابن جني: "ومن ذلك قولهم خضم وقضم، فالخضم لأكل

[1] **مسائل نافع بن الأزرق** هي حوار مطول بينه وبين عبد الله بن عباس رضي الله عنه، يسأله فيه عن دلالة مائة وتسعين لفظة من القرآن الكريم، وعبد الله بن عباس يجيبه عن معانيها من الشعر العربي الجاهلي. انظر السيوطي: **الإتقان في علوم القرآن** ص174.

الرطب كالبطيخ والقثّاء وما كان نحوهما من المأكول الرطب، والقضم للصلب اليابس، نحو قضمت الدّبة شعيرها ونحو ذلك"[1]

• أمّا الدلالة عند علماء الأصول فموضوع واسعٌ شاسعٌ، للأستاذ أن يختار منه أيسر النماذج، ومن أَمثِلِها: المنطوق والمفهوم، ومفهوم الموافقة والمفهوم المخالفة، كما يمكن الإشارة إلى تدرّج المعنى لديهم، في صورة: (النص، الظاهر، المجمل، المؤول).

• ولدى البلاغيين الكثير من النماذج، ولعلّ أفضلها على الإطلاق **نظرية المعنى ومعنى المعنى** التي أرساها عبد القاهر الجرجاني في حديثه عن ضربي الكلام، ضرب ليس له إلاّ معنى واحد على سبيل الحقيقة الظاهرة، وضرب مجازي "لا تصل منه إلا الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثمّ تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض"[2]، ويمكن مقارنتها بما جاء به أوجدن وريتشاردز في كتابهما معنى المعنى، أو بما جاءت به السيميائيات المعاصرة حينما تحدّثت عن الدلالة التقريرية والدلالة الإيحائية (Dénotation et Connotation)

خامسًا: ضرورة مراعاة البعد التعليمي في عرض المادة اللغوية، وعدم إلقائها على الطلاب كما تطرحها مصادرها، فوظيفة الأستاذ الأولى هي أن يكون وسيطا نزيها بين طلبته والمصادر المعتمدة في الدرس اللساني بوجه عام، والدلالي بوجه خاص، فلا يجوز أن يواجه المدرس الطلبة بنصوص سيبويه وابن جني وابن فارس ودوسوسير وتشومسكي كما وردت في

---

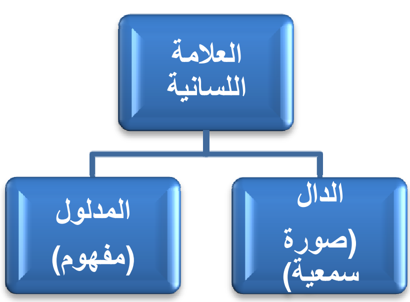
[1] ابن جني: **الخصائص** (157/2).

[2] الجرجاني: **دلائل الإعجاز** ص203.

كتبهم، لأنّ هؤلاء كتبوا لقارئ نوعي وخاص، يختلف كليا أو نسبيا عن الطالب الجامعي اليوم، وهو ما يحتّم على الأستاذ أن يعيد الصياغة اللغوية بما يتناسب مع قدرات طلاّبه ومستوياتهم وطريقتهم في التفكير، من غير إخلال بالمضمون الأساسي الذي جاء به هؤلاء المنظّرون.

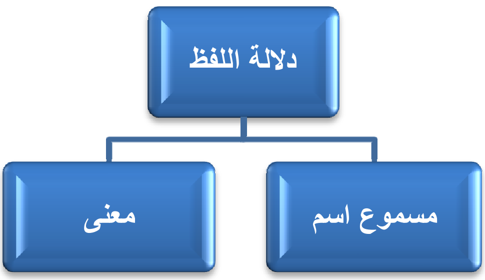
ومن هذا القبيل أيضا نتحدّث عن أهمية الانتقاء الواعي والعلمي للمفاهيم والتصوّرات التي جاءت النظريات طلبا لأيسر الصيغ، وأسهل التعابير القريبة إلى مدارك المتلقين، والابتعاد ما أمكن عن التصورات الغامضة، والمفاهيم العصية على الفهم، ومن أمثلة ذلك:

أ.قضية الدال والمدلول (Signifie et Signifiant) اللذين يشكلان معا وجهي العلامة اللسانية من منظور دوسوسير، لكن الطريقة التي تحدّث بها سوسير عنهما يشوبها نوعٌ من الغموض بالنسبة للطالب على الأقل، فهو قد تحدّث عن الطابع الذهني لكلّ من الدال والمدلول، معتبراً بأنّ الدال هو الصورة السمعية (Image acoustique) أو أثر الصوت في النفس، ينتج عنه حين انطباعه في الذهن مفهوم (Concept) الذي يمثّل الترجمة الخاصة بالدال، حيث يقول "إنّ صور الكلمات تتميّز عن الصوت نفسه، وإنّ هذه الصور إنّما هي سايكولوجية، كما أنّ الأفكار التي ترتبط بها سايكولوجية" [1]، مثلما يظهر في المخطط التالي:



[1] دوسوسير: علم اللغة العام ص32

إنّ هذا الشرح –في نظري– هو أقلُّ وضوحا، وليس من السهولة بمكان أن يعيه الطالب في مرحلة الليسانس، إذ ما يزال الطلاّب يعتقدون أنّ الدال هو الصوت. وقد جربت عمليا أن أوضّح للطلاّب ذلك فلم أتمكّن إلاّ بشق الأنفس، لولا أني وجدت ابن سينا يستخدم تعبيرا أدقّ من تعبير دوسوسير، بل هو أيسر فهماً، حيث أطلق على الدال (مسموع اسم) في قوله: "ومعنى دلالةِ اللفظ أن يكون إذا ارتسم في الخيال مسموع اسم، ارتسم في النفس معنى، فتعرفُ النفس أنّ هذا المسموع لهذا المفهوم"[1]، وعلى هذا الأساس تتألّف دلالة اللفظ من طرفين مسموع اسم ومعنى:



وأعتقد أنّنا مطالبون باستثمار تعريف ابن سينا للدلالة اللفظ، لسببين؛ أحدهما أنه يتطابق مع تعريف دوسوسير، والثاني أنه يفوقه في درجة الوضوح، خصوصا مصطلح (مسموع اسم) الذي يعني بالضرورة حالة إدراك ذهنية للصوت، ولا تعني الصوت نفسه، بخلاف مصطلح (الدال) الذي فسّره سوسير بـ(الصورة السمعية)، وهو تفسير يحتاج إلى تفسير آخر!! بدليل أنّ 11.26% من طلبة الليسانس يقرّون بصعوبة هذا الموضوع (الدال والمدلول).

[1] ابن سينا: **العبارة** ص2، بواسطة أحمد حساني: **مباحث في اللسانيات** ص142.

ب.الفصل في مرجعيات اللغويين: لقد تقدّم أنّ علم الدلالة يسترفد من علوم شتى، وعلى هذا الأساس فقد يتم تناول الظاهرة الواحدة من زوايا عديدة، وتتم مناقشتها باعتبارت متباينة، فالدلالة مثلا جرى تقسيمها إلى عدة تقسيمات، تبعًا لتعدّد الاعتبارات، ومن الواجب توضيح خلفية كلّ تقسيم لئلا يتوهّم الطالب أنّه تناقض في المعلومات. فقد جرى تقسيم الدلالة عند المناطقة، وعند الأصوليين، وعند البلاغيين وغيرهم:

المرجع في التقسيم	أقسام الدلالة
علماء المنطق	دلالة طبيعية دلالة منطقية دلالة عرفية
علماء الأصول	دلالة لغوية دلالة عرفية دلالة شرعية
البلاغيون	دلالة حقيقية دلالة مجازية
عند الجاحظ	دلالة اللفظ دلالة الإشارة دلالة العقد دلالة الخط دلالة النّصبة

فعلماء المنطق نظروا إلى علاقة الدال بالمدلول واتّخذوها معيارا، فتحدّثوا عن الدلالات (الطبيعية والمنطقية والعرفية)، وفي العرفية تحدّثوا عن (المطابقة والتضمّن والالتزام). أمّا علماء الأصول فعمدتهم واضع

الدّلالة وهو إمّا الشرع أو العرف أو اللغة، وبالتالي فهي إمّا (دلالة شرعية)، أو (دلالة عرفية)، أو (دلالة لغوية)، ولهم تفصيل دقيق في أيّها أولى بالإعمال والاعتبار. مع الإشارة بعد الشرح والتحليل إلى أنّ تسمية أقسام الدلالة هي اجتهاد شخصي لدواعٍ منهجية، وإلاّ فإنّ الأصوليين أطلقوا عليها أقسام الحقيقة، وذلك في باب (**الحقيقة والمجاز**) [1].

والتقسيم الذي جاء به علماء الأصول فيه اعتراف بظاهرة التطور الدلالي التي تعد من أهم مباحث هذا العلم، "فالحقيقة اللغوية تعتبر المرحلة الأولى التي ينشأ عنها فعل التطوّر، لتأتي بعد ذلك المرحلتان الأخريان وهما الحقيقة العرفية والحقيقة الشرعية اللذان يعبران عن دلالات ناشئة ومختلفة عن الدلالة اللغوية" [2].

ونظر البلاغيون إلى الدلالة من زاوية (الحقيقة والمجاز)، وتحدّثوا عن دلالة كلّ منهما. وهناك قسمة أشمل تستمد أساسها من الرصيد اللغوي، فيقال (دلالة نحوية، ودلالة صرفية، ودلالة صوتية)..

أمّا الجاحظ فنظر إليها من جهة أداة الدلالة (الدال) فقال: "جميع أصنف الدلالات على المعاني من لفظٍ وغير لفظٍ خمسةُ أشياء، لا تنقص ولا تزيد، أولها **اللفظ**، ثمّ **الإشارة**، ثمّ **العقد**، ثمّ **الخط**، ثمّ **الحال** التي تسمى **النصبة**" [3]

---

[1] انظر على سبيل المثال: **روضة الناظر** لابن قدامة ص64، أو **مفتاح الأصول في علم الأصول** للشريف التلمساني ص63، أو **إرشاد الفحول** للشوكاني ص33.

[2] د.حبيب بوزوادة: **علم الدلالة التأصيل والتفصيل** ص88.

[3] الجاحظ: **البيان والتبيين** (76/1)

وقد مرّ بنا أنّ مفهوم اللغة على خطورته متغيّرٌ تبعاً للمرجعية العلمية لواضعيه، فهناك تعريف صوتي، وتعريف وظيفي، وتعريف سلوكي، وتعريف سيميولوجي وغيرها، مما ينبغي أن ينبّه إليه الطالب لئلا يتوهم أنّه اضطراب وتناقض.

ج.الحرص على عدم التغيير المفاجئ في توظيف المصطلحات؛ فالطالب ينشأ على استخدام مصطلحات محدّدة من قبيل (الصيغة الصرفية) و(الفعل) ليفاجأ من بعض أساتذته باستخدام مصطلحات ليس متعوّدًا عليها من قبيل (البنية الإفرادية) و(الصيغة الحدثية)..

وهذه ليست دعوة إلى التمسّك بالقديم كيفما كان الأمر، ولكنها رغبة في عدم إرباك الطالب، وإثقاله بمصطلحات لها نظائرها في رصيده المعرفي.

د.التقليل من الشواهد الغريبة عن البيئة السوسيوثقافية أو استبعادها إن أمكن؛ فلا يجوز بيداغوجيا الاكتفاء بالشواهد القديمة أو التي تتبع منظومة ثقافية غربية غريبة، فنلاحظ أنّ معظم الشواهد التي يتلقاها طلابنا لا علاقة لها ببيئتهم المحلية، وبالتالي فإنّ الدرس اللغوي يسهم في تغريب الطالب عن محيطه وفصله عنه، فيخرج من المحاضرة وكأنه كان في كوكب آخر، وهو ما يشعره بعدم جدوى الدرس اللغوي في الجامعة، لكون منفصلا عن بيئته وحياته ولا علاقة له بالاستعمال العام، فهل من المقبول استعارة مثال ابن يعيش في المفصّل (**أكل كمثرى عيسى**) لطالب اليوم للتدليل على

ظاهرة استواء الجزئين؟!! [1] بل إني لأستغرب أن يوظف الدكتور أحمد مختار عمر مفردات إنجليزية للتمثيل لظاهرة التطوّر الدلالي **بلا مسوّغ!!** مثل (Salary) بمعنى المرتّب، والتي كانت تعني مرتّب الجندي فقط، وكلمة (Picture) وتعني اللوحة المرسومة، والآن امتدت لتشمل الصور الفوتوغرافية، أو (Boycott) والتي تعني المقاطعة والرفض بينما هي في الأصل اسم علم لمستبد إرلندي [2]، مع أنّ في اللغة العربية العديدَ من النماذج اللغوية الواضحة، فكان بالإمكان الحديث عن (أمير المؤمنين) التي لقّب بها عمّر ثم أطلقت على سائر الخلفاء، و(الشلل) التي تعني يباسة اليد ثم توسعت لتدلّ على عطالة الجسد كلّه أو شطره، و(الرافضة) التي أطلقت على نفر من شيعة الكوفة ثمّ اتسعت دلاليا لتصبح لقبا على فرقة من غلاة الشيعة ممن يطعنون في الصحابة [3]

ولهذا السبب أرى أنّ من الأنجع للأستاذ انتقاء أمثلته من محيط الطالب، ومن حياته التي يعيشها، ومن القرآن الكريم، وروائع الحِكَم، لتكون قناة التواصل سلسة، وأكثر وظيفية وارتباطا بالواقع الاجتماعي، تقول رشيدة جلال: "فضرورة الانطلاق من الحاجات اللغوية للتلميذ معناه عدم قطعه عن بيئته وأسرته، وعن حياته اليومية في الساحة والمدرسة والشارع" [4].

---

[1] الغريب أن د.أحمد حساني وهو من المتخصصين في اللسانيات التعليمية لا يجد إلا هذا المثال يحلله في أربع صفحات انظر كتابه **مباحث في اللسانيات** ص180 وما بعدها.

[2] د.أحمد مختار عمر: **علم الدلالة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر 1998م، ط5 ص244-245.

[3] د.حبيب بوزوادة: **علم الدلالة التأصيل والتفصيل** ص 95.

[4] د.رشيدة جلال: **نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية** ص51.

هـ.التركيز على منطق الفكرة قبل الفكرة نفسها، فبعض المدرّسين ينشغل بشرح الفكرة، من دون إلقاء بال للمنطق الذي تقوم عليه، وهو ما يفقد المحاضرة مردوديتها، لأنّ فهم وجهة النظر التي تقوم عليها الأفكار أولى من فهم الأفكار نفسها، مثال ذلك قضايا المشترك اللفظي والترادف والتضاد، فمعظم من يتطرّق إلى هذه الموضوعات إثباتاً أو نفيا يكتفي بعرض الرأيين الواردين بلا نقاش، عبر جدلية المثبتين والنفاة، أو ربّما كان النقاش غير مثمر ولا مقنع، بينما السبيل إلى ذلك متيسّر وممكن، بأن نشرح للطالب لماذا نفى هؤلاء؟ ولماذا أثبت أولئك؟.

فمن يتبنى **المنهج الوصفي** سيتعامل مع اللغة ودلالاتها كما هي في اللحظة الراهنة، لا شأن له بماضيها وتاريخيها، وهو ما سيدفعه دفعًا إلى الاعتراف بالبنية اللغوية في إطار استعمالها الحالي، الذي يقتضي الاعتراف بالظواهر المشار إليها كالترادف والتضاد وغيرهما؛ ولذلك أثبتوا الترادف بين (السيف) و(الصارم) و(البتّار)، كما أقرّوا بوجود الأضداد نحو إطلاق (الصريم) على الليل والنهار، و(القرء) على الحيض والطهر..من باب أنّ الاستعمال الآني لا يفرّق بينهما.. ووفق الآلية نفسها تمّ القبول بظاهرة التطوّر الدلالي، فالكلمة قد تحتفظ في مرحلتها النهائية بغير المعنى الذي عرفت به في السابق، نحو (استحمام) التي تعني مطلق الاغتسال، بينما هي في الأصل للاغتسال بالماء الحار، وكذلك (مفتاح) للدلالة على ما يفتح به الباب وما يغلقه، مع أنّ دلالته السابقة التي تدلّ عليه مادته اللغوية تجعله خاصاً بالفتح.

أما من يتبنى المنهج التطوّري فإنّه –بكل تأكيد- سيرفض كل ما تقدّم، لأنّه "يهتم بالتحوّل المرحلي للسان عبر الحقب الزمنية المختلفة" [1]، وعلى ضوء ذلك يبقى متشبّثا بماضي المفردة معتبرا إياه الأصل، وهو ما يفسّر رفض العديد من التغيّرات الدلالية من أنصار هذا المنهج.

سادسا: الاكتفاء بأمّهات المسائل وأصول كلّ باب؛ لأنّ ضيق الوقت لا يسمح بالتفريعات، كما أنّ التعقيدات التفصيلية في كلّ باب تعوق الفهم، وتمنع الطالب من الاستيعاب، فيُكتفى في مرحلة الليسانس بالمسائل الكلية فقط، **خصوصا في بعض المباحث الحديثة التي ما يزال البحث فيها جاريا**، ولم يجزم أهل الاختصاص باكتمالها، "فليست كل فكرة قابلة للتعليم، فهناك من المبادئ ما يزال غامضا عند أصحابه فما بالك بالمتعلم المبتدئ" [2]، وقد تنبّه ابن خلدون قديما إلى ضرورة التدرّج والمرحلية في العمل التعليمي، من خلال تناسب حجم المادة العلمية مع كفاءة المتعلّم فقال: "اعلم أنّ تلقين العلوم إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا؛ يُلقى عليه أوّلاً مسائلُ من كلّ باب من الفن، هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويُراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يَرِدُ عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن" [3].

---

[1] د.أحمد حساني: **مباحث في اللسانيات** ص36.

[2] د.نعمان بوقرة: **تدريس اللسانيات.. ضبابية في الرؤية وخلل في المنهج!!**، الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود

http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/UMessage/Archive/935/Speaialized/Pages/Sube_03.aspx

[3] ابن خلدون: **المقدمة**، المطبعة البهية، القاهرة مصر (دت) ص394.

ومن هذا القبيل النظريات الدلالية المتعدّدة، فقد عبّر 35.21% عن صعوبة في فهمهم لها، وهذا في رأيي يرجع لسببين:

أ.أنّها من خلفية غربية غير عربية، وهذا ما لم يتعوّده طلابنا في مراحل ما قبل الجامعة، إذ ظلوا يتصوّرون أنّ علوم اللغة كانت وستبقى حكرا على العبقرية العربية، وهذا غير صحيح!!

ب.أنّ المدرسين ربّما يغفلون عن أهمية التدرّج، ويسعون للإحاطة بالتنظير الدلالي الغربي من جميع جهاته، وهذه مخاطرة غير محمودة العواقب، يتسبب عنها تيهان الطالب وضياعه وسط زحمة من المفاهيم والمصطلحات الغربية.

وعلى هذا الأساس أقترح أن يقوم المدرّس بعرض أهمّ النظريات الدلالية **كالإشارية والعقلية والسلوكية والسياقية والحقول الدلالية والتوليدية** بصورة موجزة مبسطة، لأنّ مرحلة الليسانس لها ما بعدها، ولا تتحمّل الإيغال في التفاصيل؛ بما يدعو إلى الاكتفاء بأساسيات كلّ نظرية من النظريات، مع مراعاة ما يلي:

أ.تقديم موجز للفلسفة التي تقوم عليها النظرية، وتاريخ ظهورها.

ب.ضبط تسميتها.

ج.ذكر أهم أعلامها.

د.تقديم نموذج تطبيقي يعكس محتواها النظري.

ولا بأس من التذكير بالجذور العربية –إن وجدت– لأي نظرية من النظريات، وذلك جسرًا للهوة الثقافية، وربطا للمواد المعرفية بعضها ببعض، فنظرية الحقول الدلالية مثلا عرفت في الموروث اللغوي العربي ضمن مجال

المعجميات، تحت تسمية معاجم المعاني، عندما قام واضعو هذا النوع من المعاجم، بتصنيف الذخيرة اللغوية بحسب المعاني لا بحسب الألفاظ كما فعل ابن سيده في معجمه الضخم المخصص، أو في الرسائل اللغوية قبل ذلك، ومن الأمثلة التراثية التي يمكن الاستشهاد بها في هذا الباب؛ ما أورده أبو منصور الثعالبي في حقل ألوان الإبل قال: "إذا لم يُخالط حمرة البعير شيءٌ فهو أحمر، فإن خالطها السوادُ فهو أرمك، فإن كان أسودَ يُخالط سوادَه بياضٌ كدخان الرمت فهو أورق، فإن اشتدّ سواده فهو جون، فإن كان أبيض فهو آدم، فإن خالطت بياضَه حمرةٌ فهو أصهب، فإن خالطت بياضَه شقرة فهو أعيس، فإن خالطت حمرتَه صفرة وسواد فهو أحوى، فإن كان أحمر يخالط حمرتَه سوادٌ فهو أكلف" [1].

فما قدّمه اللغويون العرب القدامى يقترب من التطابق مع ما تنادي به نظرية الحقول الدلالة المعاصرة، ويمكن القول "أنّ الدراسة العربية قد عرفت الحقول الدلالية تطبيقاً وإجراءً في أكثر من مصدر وعبر قرون متعاقبة" [2].

الخاتمة:

إنّ هدف هذه الدراسة ليس تيسير علم الدلالة نفسه –وإن كنت قد حاولت ذلك– ولكن تيسير تدريسه.. لذلك اصطبغت بلون ديداكتيكي، في سعي حثيث من أجل الوصول إلى درس لغوي بأقلّ صعوبات، وبخاصة في ميدان علم الدلالة.

---

[1] الثعالبي: **فقه اللغة وأسرار العربية** ص54.

[2] د.أحمد عزوز: **أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق سورية **2002** ص**11**

ولهذا السبب قدمت جملة من المقترحات في شقين أساسيين، وهما الشق التعليمي (الديداكتيكي) والشق العلمي؛ على اعتبار أنّ النهوض بالدرس الدلالي لا يمكن أن يكون بعيداً عن حقل التعليمية، التي تتيح للمدرّس الآليات الصحيحة لتقديم درس ناجح، وفي هذا الإطار دعوت الإخوة المدرسين إلى أن لا يكتفوا بالتكوين العلمي، ويقنعوا بالشهادات التي تحصّلوا عليها، ولكن يجب عليهم الاستفادة من منجزات التعليميات المعاصرة، وفنون التواصل، وطرائق التدريس، وغيرها ممّا يكون قيمة مضافة للرصيد العلمي الذي يحوزه المدرّس، ويمكّن في النهاية من استمالة الطالب وتحويله إلى شريك في العملية التعليمية.

أمّا في الشق العلمي، فارتأيت أنّ الدرس الدلالي بسبب طابعه التجريدي، والتقائه مع العديد من العلوم اللغوية وغير اللغوية، فمن الضروري إعادة النظر في طريقة تقديمه إلى الطلاّب في سبيل الوصول إلى درس نموذجي وناجح عبر بذل الجهود في رسم أهداف دقيقة لكلّ محاضرة على حدة، وللمقرّر الدراسي بشكل عام، وتذليل العقبات، بإعادة صياغة المفاهيم والنظريات، وتبسيطها بما يتلاءم مع مدارك الطلاّب، وتخيّر الشواهد الواضحة القريبة من حياة المتلقي، مع ضرورة الانتباه إلى أنّ مرحلة الليسانس ليست نهاية المطاف التعليمي، ولهذا ينبغي أن لا يلقى بالمعلومات إلى الطالب دفعة واحدة، وإنّما يجب أن يتم مراعاة هذه الحيثية، بالإضافة إلى أنّ العديد من النظريات الدلالية –لحداثتها– ما يزال يكتنفها الغموض بالنسبة للأساتذة والمدرسين فما بالك بالمتعلّم المبتدئ.

الفصل الثالث: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المبحث الأول: مشكلات تعلّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين تشخيص الواقع واقتراح البدائل

المبحث الثاني: مرتكزات تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللّسانيات النفسية

المبحث الثالث: منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التعليمية، قراءة في مشروع محمد حمّي



المبحث الأول: مشكلات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بين تشخيص الواقع واقتراح البدائل

أ.د. حبيب بوزوادة

مدخل:

يواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها العديد من التحديات التي تعيق مسيرة العملية التعليمية، وتجعل الرهان على تبوّء اللغة العربية مكانة لائقة في هذه المجتمعات غير مضمون النتائج، وهو ما يفرض على المختصين في هذا المجال تقديم حلول عاجلة لضمان نجاح هذه العملية، غير أنّ اقتراح خطوات عملية للرقي باللغة العربية لدى غير الناطقين بها، سيظل مجرّد تخمينات نظرية، ما لم ننطلق من تشخيص حقيقي لواقع تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل رصد مواضع العجز التي تعيق عملية تعليمية مثالية.

وصعوبات تعلّم-تعليم اللغة العربية ليست منفصلة في واقع الأمر، كما قد يتوّهم، ولكنها شديدة التداخل والارتباط فيما بينها، فمن الصعب جدا الحديث عن المشكلات النفسية بمعزل عن المشكلات الاجتماعية والثقافية، كما لا يمكننا أن نتحدّث عن المشكلات الصوتية مفصولةً عن باقي المشكلات اللغوية الأخرى، ولكننا سنضطرّ لدواعٍ منهجية أن نفصّل هاته المشكلات ضمن مباحث مستقلة، وإن لم تكن كذلك في الواقع.

تأطير مصطلحي للتعليم والتعلّم:

إنّ التعلّم والتعليم كلاهما يعود إلى جذر لغويّ واحد وهو (ع.ل.م)، الذي يعني وضع علامة، أو سمة من السّمات، لتصبح دالّةً على الشيء، تنوب عنه وتغني عن إحضاره، وفي الاصطلاح "العلمُ إدراك الشيء على ما هو عليه، إدراكاً جازماً، كإدراك أنّ الكلَّ أكبرُ من الجزء" [1]، ولا يمكن الوصول إلى هذا الإدراك الجازم إلاّ بأحد الطريقين، التعلّم أو التعليم، فالتعلّم من (التفعُّل)، والتعليم من (التفعيل)، وبين الصيغتين فرقٌ دلاليٌّ أشارت إليه كتب هذا الشأن، يقول سيبويه: "وإذا أراد الرّجلُ أن يدخل نفسه في أمرٍ حتى يُضافَ إليه، ويكونَ من أهله، فإنّك تقولُ: **تَفَعَّلَ**، وذلك تَشَجَّع، وتصَبَّر، وتجَلَّد، وتحَلَّم" [2]، وفي هذا المعنى إشارةٌ إلى الممارسة الذاتية لتحصيل الفعل، بخلاف **التفعيل**، الذي يدلّ على المطاوعة، بالاستجابة لتوجيهٍ معيّن.

وبهذا يتّضح أنّ التعلّم ذاتيٌّ، والتعليم استجابة لتوجيه خارجيّ، مثلما يؤكّد ذلك أهل الاختصاص، يقول عبد القادر لورسي: "أكّدت التجاربُ والدّراساتُ المعاصرةُ في علوم التّربيةِ، **أنّ التّعليم والتعلّم كلٌّ متكاملٌ**، حيث إنّ نشاطاتِ كلِّ طرفٍ في العمليّةِ التعليميةِ يربطها التّفاعلُ المنطقيُّ مع الطَّرفِ الآخرِ، باعتبارِ أنّ التّعلّمَ تأثيرٌ داخلٌّ، يتّجهُ أو ينطلقُ من داخل ذاتِ الفردِ نحو

---

[1] العثيمين: الأصول من علم الأصول، دار الجيل، بيروت، 1414هـ، 1994م، ط2 ص15

[2] الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، 1402هـ -1982، ط2 (4/ 71).

الخارجِ، أي يمثّلُ مخرجاتٍ، والتّعليم تأثيرٌ خارجيٌّ يتّجهُ نحو الذاتِ، فهو يمثّلُ ما تستوعِبُه الذاتُ"[1]، فالتعليم نقل مجموعة من الخبرات والمعارف إلى المتعلّم من قبل شخصٍ مؤهّل للقيام بذلك، أمّا التعلّم فنتاج جهدٍ فرديٍّ يقوم به الشخص لتحصيل المعارف والخبرات، وكلا المفهومين يدخل ضمن حقل التعليمية (Didactique)، هذا المصدرُ الصناعي الذي يعني "الدّراسة التي تطبّقُ مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسيّة الضروريّة لتخطيط كلّ موضوعٍ دراسيٍّ، وكلّ وسيلة تعليمية"[2].

المحور الأول: العوائق البنيوية في تعلّم اللغة العربية

من نافلة الحديث القولُ أنّ لكلّ لغة خصائصَها وسماتِها، وشخصيتَها الاعتبارية، وكلّ أمّةٍ تنطق بلسانٍ، لا شكّ أنّها تطبّعت عليه، وتشرّبته، وألفته، وهو ما يجعل تعلّم لغة أخرى -وخصوصاً على كبر- في غاية الصعوبة، خصوصاً عندما تكون اللغة الثانية متفرّدة، ومتميّزة بجملة من السّمات البنيوية، كما هو الحال في اللغة العربية، الأمر الذي يجعل معرفة هذه السّمات مطلباً مُلِحًّا لكلِّ باحثٍ يرمي إلى وضع تشخيص علمي لمعوّقات تعلّم-تعليم اللغة العربية، ليتمكّن في مرحلة لاحقة من اقتراح الحلول العلمية-العملية للنهوض بتعليم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها، وهو ما سأعرضه في التشخيص التالي الذي سأحاول فيه تشريح المعوّقات التي ترجع إلى هيكلية اللغة العربية ذاتها:

---

[1] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 1436هـ، 2015م، ط2 ص19

[2] المرجع السابق ص19

المشكلات الصوتية:

تعتبر اللغة في المقام الأوّل نظامًا صوتيًا، إذ هو الأداة الرمزية الأقدر على احتواء المعاني والأفكار، لدرجة أنّ ابن جني قال في تعريفها "أمّا حدّها فإنها أصواتٌ يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم" [1]، ومن المسلّم به أنّ لكلّ لغة نظامَها الصّوتيّ الخاصَّ بها، ومن ذلك اللغة العربية التي تتشكّل من بنى صوتية تتقاطع في بعضها مع لغات أجنبية، وتختلف مع لغات أخرى نسبياً أو كلّيا، ويعتبر النسيج الصوتيّ المختلف هو المشكلة التي تعرقل عملية تعلّم اللغة العربية بالشكل الأمثل بالنسبة للمتعلّمين الناطقين بغير العربية، نظراً لعدم تعوّدهم على هذا النظام الصّوتي غير المألوف بالنسبة لهم.

فمن الأصوات التي تتميّز بها اللغة العربية، وتكاد تنفرد بها، القاف، ومجموعة الأصوات الحلقية (الهمزة، والهاء، والعين، والحاء، والغين، والخاء)، ومجموعة الأصوات المطبقة (الصاد، والضاد، والطاء، والظاء)، فمتعلّم اللغة العربية يجد صعوبة بالغة في نطق هذه الأصوات، لكونها غير موجودة في اللغة الأم للمتعلّم، أو لأنها تقع في اللغة العربية مواقع توزيعية لم يألفها المتعلّم في لغته الأم [2].

كما يجد الناطقون بغير العربية صعوبة في نطق الصوائت، وعدم التفريق بين الحركات القصيرة (الفتحة، والضمّة، والكسرة)، والحركات

[1] ابن جني: الخصائص تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة 2006م، (33/1).

[2] عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1422هـ، ط1 ص194

الطويلة أو حروف المد (الألف، والواو والياء)، فالناطقون بالفرنسية مثلاً ليسوا متعوّدين على نطق ألف المد في (كتاب، وحجاب، وسماء، ومطار)، فينطقونها حركة قصيرة هكذا: (Kitab, Hijab, Samaa, Matar).

وعلى ضوء ذلك تحدّث أهل الاختصاص في مجال تعليمية اللغة العربية عن أهميّة الجانب الصوتي بالنسبة للناطقين بغير العربية، فحصره أحمد مختار عمر في أربعة أسباب:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

ولذلك فإنّ الأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللغة العربية تتفاوت تبعاً للغاتهم الأصليّة، فإذا كان للصوت العربيّ ما يقابله في اللغة الأم للمتعلّم مخرجاً وصفةً وتوزيعاً، فلن يواجه المتعلّم مشكلة في النطق حينئذ، وإذا لم يكن له ما يقابله تعرّض للعديد من المشاكل التي لا يمكن القضاء عليها إلاّ بالتعليم الصحيح.

فالناطقون بالفرنسية على سبيل المثال لن يواجهوا مشكلات في نطق عدد من الصوامت العربية، لوجودها في لغتهم مثل (التاء، والجيم، والدال، والزاي، والسين، والشين، والكاف، واللام، والميم، والنون)، فينطقون بشكل يقترب كثيرا من الصحة كلمات مثل (كلب، نادية، وادي، شمس، دينار...)، غير أنهم يجدون صعوبة في نطق كلمات مثل: (صدق، وغضب، وباع، وسقط، وعربي، وحبيب)، فيبدلون

بعض حروفها بما يقاربه في اللغة الفرنسية، ويقولون: (سدق، وغدب، وباء، وسكت، وأربي، وأبيب).

ونفس الأمر ينطبق على الناطقين باللغات الأخرى، فحرف (الضاد) مثلاً، وهو الحرف الذي تتميّز به العربية، ينطق دالاً في الإنجليزية، فيقال (دَرَبَ) مكان (ضَرَبَ)، وينطق زاياً في الفارسية، والتركية، والبنغالية، فيقال (رمزان) مكان (رمضان)، وتفسير ذلك "أنّ المتعلّم قد تعوّدَ في أثناء الكلام بلغته الأم على أنماطٍ معيّنةٍ ومحدّدةٍ، من تحريك اللسان، والشفتين، وغيرهما من أعضاء النطق، فإذا بدأ تعلّم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصّوتية عن أنظمة لغته الأم وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية التي شبّ عليها في لغته الأم" [1].

حل المشكلات الصوتية:

علينا بداية أن نعترف بصعوبة حلّ المشكلات الصوتية بصورة نهائية، إذ يستحيل أن ينطق غير العرب اللغة العربية كما ينطقها أبناؤها، فهناك حواجز موضوعية كثيرة تصعّب ذلك، غير أنّنا مطالبون ببذل أقصى الجهود لتذليل الصعوبات، وتقليلها قدر الإمكان، بداية بتقسيم الطّلاب بحسب لغاتهم الأم إذا تيسّر ذلك، لأنّ المنحدرين من نفس اللغة تتشابه مشكلاتهم، وجمعهم معاً يسهّل التعامل معهم، مثلما يجب على القائمين على شؤون تعليم اللغة العربية أن يتدرّجوا في تعليم الأصوات العربية، فيبدؤون من المعلوم إلى المجهول، ومن السّهل إلى الصّعب، والبسيط إلى المعقّد، فيركّزون أولاً على الأصوات المشتركة بين اللغة الأم، واللغة

---

[1] عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص199.

العربية، ويضعونها في كلمات سهلة النطق، ذات معانٍ محسوسة معروفة، مثل: كتب، وجلس، وشرب، وبرد، وكنز، وركب، وغيرها [1]، وينبغي أن تكون الكلمات منتقاة بعناية، "بحيث لا يجتمع في الكلمة صعوبة النطق، وغموض المعنى، وندرة الاستعمال" [2].

ولئلا يقع المتعلّم في مشكلة الالتباس بين الأصوات المتقاربة؛ ينبغي تدريبه وتعويده على معرفة الفارق الصوتي والدّلالي بين الثنائيات (سار–صار)، (صيف–سيف)،(شريعة، سريعة)، (فقط–فقد)، (ذكي–زكي) "وينبغي الإكثار من هذه الأمثلة، مع بيان معنى كلّ كلمة حتى يدرك المتعلّم أهمية النطق السّليم في تغيير المعنى" [3].

ولا يمكن لهذه الغايات أن تتحقّق بدون التركيز على مهارتي الاستماع والحديث، الكفيلتين بتقريب الصوت العربي من المتعلّم، وبتحقيق الأداء الصوتي الأمثل، مثلما أشار إلى ذلك رشدي طعيمة في دراسته ضمن كتابه المهارات اللغوية الذي شخّص فيه دورهما كما يأتي [4]:

1–مهارة الاستماع وتشمل التمييز والفهم:

أ–أمّا التمييز فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- تعرّف الأصوات العربية.
- التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة.

---

[1] المرجع السابق ص200.

[2] المرجع السابق ص201.

[3] المرجع السابق ص202.

[4] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ، 2004م، ط1 ص219-220.

- التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية
- تمييز الحروف المضعّفة.
- تعرّف التنوين وتمييزه.
- التمييز بين الكلمات طبقاً لتشكيلها أو ضبطها.
- تعرّف التنغيم.

ب-أمّا الفهم فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- فهم الأفكار الرئيسية التي يبدو أن المتكلّم يهدف إلى التعبير عنها.
- فهم الأسئلة في المواقف العامة أو المشتركة.

2-مهارة الحديث وتشمل النطق والتعبير:

أ-أما النطق فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- النطق الصحيح للأصوات العربية.
- إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجاً والتفريق بينهما.
- إنتاج الحركات القصيرة والطّويلة والتفريق بينها في الحديث.
- استخدام نمط التنغيم المناسب في الحديث.
- السيطرة على ضبط الحروف أو تشكيلها.

ب-أمّا التعبير فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة في وحدة فكرية تامة، في مختلف المواقف مثل السّفر وطلب الطعام..
- استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين.
- استخدام الأسئلة بسهولة.

وممّا يستحسن في هذا الشأن أن تدرّس الأصوات اللغوية داخل كلمات، وداخل جمل بسيطة، ليلحظ الفارق في وجوه الأداء الصوتي، فصوت اللام في لفظ الجلالة ينطق مفخَّمًا في (الله أكبر)، ومرقَّقًا في (باسم الله) مثلا.

المشكلات الصرفية:

يعتبر الصرف (Morphologie) الحلقة الوسطى بين علم الأصوات، الذي يعنى بالأصوات اللغوية وطرق أدائها، وعلم النحو، الذي يهتمّ بالجملة العربية، فموضوع علم الصرف هو الكلمة، من حيث بنيتها، ومختلف التغيّرات التي تطرأ عليها، عدا أواخر الكلمات التي هي شأن إعرابي بحت، والتصريف من العلوم الحيوية في اللغة العربية، بسب ما تتميّز به هذه اللغة من بنية اشتقاقية ثرية ومتفرّدة لا تتوفّر في كثير من لغات العالم.

غير أنّ ثراء النظام الصرفي العربي بقدر مان كان مهمًّا من حيث التوصيف العلمي الدّقيق لبنية الكلمة العربية، بقدر ما كان سبباً من أسباب صعوبة تدريس اللغة العربية، للناطقين بها، ولغيرهم على حدٍّ سواء، وقد حصر عبد العزيز العصيلي الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية من الناحية الصرفية في أسباب منها [1]:

- كثرة أبواب الصرف، وتعدد موضوعاته، وتشعّب قضاياه، فلكلّ باب صرفيٍّ قواعده، ولكلِّ قاعدة تفريعاتها، ولكلِّ تفريع

[1] عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص217 وما بعدها من صفحات.

أحكامه وضوابطه، وقد تسرّبت الكثير من هذه التفاصيل إلى كتب اللغة العربية الموجّهة للناطقين بغيرها.

- التداخل بين أبواب الصرف والنحو، فنجد للظاهرة اللغوية الواحدة معالجة صرفية ونحوية أيضاً، مثل اسم الفاعل، والفعل المبني للمجهول، والإفراد والتثنية والجمع، ونحو ذلك.
- عدم الاطّراد في بعض القضايا الصرفية، حيث يحفظ الطلاّب بعض القواعد، ليفاجؤوا بورود ما يخالفها.
- الخلط بين السّماع والقياس في بعض أبواب الصرف.
- عدم وجود بعض القضايا الصرفية في اللغة الأم للمتعلّمين، مثل الإفراد والتثنية والجمع، والمبني للمعلوم والمبني للمجهول، وسائر المشتقات، التي لا تكون بضمّ كلمة إلى أخرى، بل تتكوّن من التغيير الدّاخلي للكلمة مع بعض السوابق واللواحق.
- تأثير الصعوبات الصوتية على الجانب الصرفي، مثل عدم التفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، نحو: (كَتَبَ وكَاتَبَ)، (جَلَسَ وجَالَسَ)، (قِيلَ وقُوِيلَ).

حلّ المشكلات الصرفية:

إنّ مدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها مطالبٌ ببذلِ جهودٍ أكبر لتيسير الدرس الصرفي، وتقديمه في قالبٍ أكثر مقبولية للمتعلّمين، مع ضرورة مراعاة الجوانب النفسية والثقافية في عرض المسائل الصرفية، من خلال مراعاة معايير شيوع الاستعمال، وسهولة المسألة، وأهميتها بالنسبة إلى المتعلّم، فليس كلّ ما يعلم

يُقال، ولكن المطلوب هو تقديم المعلومة بقدر الحاجة إليها، ووفق نهجٍ مدروس، وضمن شروط تساعد على الاستيعاب والنجاح، يؤطّر ذلك كلّه المدرّس الخبير الذي لديه إلمامٌ بالمادة العلمية، وكفاءة عالية في مناهج التدريس، وقراءة جيّدة لحاجات المتعلّم وقدراته الذهنية.

المشكلات النحوية:

يمثّل المستوى النحوي الآلية الكفيلة ببناء منظومة خطابية متكاملة، انطلاقاً من الجملة وصولاً إلى النص، من خلال قواعد تضبط العلاقة بين المسند والمسند إليه، وباقي البنيات اللغوية الملحقة بهما، والوصول إلى فهم حقيقي للمنظومة القواعدية العربية يحتاج إلى عملٍ كبير، يبدأ بتذليل أهمّ المشكلات النحوية التي تقف حجر عثرة في وجه متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي مشكلات لا تختلف كثيراً عن المشكلات الصرفية، كتشعّب الموضوعات، ومشكلة عدم الاطّراد، والتدخل بين المعالجة الصرفية والنحوية لنفس الظاهرة اللغوية، وغيرها، يضاف إلى ذلك مشكلات أخرى، أهمّها[1]:

- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في الكثير من لغات متعلّمي اللغة العربية، ومن صور ذلك خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة، ففي الفرنسية مثلا هناك (Auxiliaire Etre et Avoir)، فيقال مثلا: (Mohamed **est** mon voisin)، بمعنى محمّدٌ جاري ويقال أيضاً (Mohamed **est** à la maison)، بمعنى محمّدٌ في المنزل وهو ما يجعل

---

[1] المرجع السابق ص223 وما بعدها من صفحات.

بعض المتعلّمين يسقطون البنية القواعدية للغتهم الأم على اللغة العربية، فيقولون مثلا: محمد **<u>يكون</u>** جاري، أو محمد **<u>يكون</u>** في البيت.

كما أنّ العديد من اللغات لا تبدأ بفعل، بخلاف العربية التي تبدأ بالفعل وبالاسم أيضاً، فجملة قرأ محمد الكتاب، تترجم بالفرنسية إلى (Mohamed est lit le livre)، فجرياً على القاعدة اللغوية الفرنسية يفضّل الكثير من المتعلّمين استعمال الجمل الاسمية بدلاً من الفعلية.

كما أن النفي في اللغة الفرنسية يتم بأداتين خلافاً للغة العربية، فقاعدة النفي هي: ($Ne+Adv_{neg}$) مثل: (Pierre **<u>ne</u>** mange **<u>pas</u>** la pomme)، بينما يكفي في اللغة العربية أن تقول: (لا يأكل بيير التفاحة).

- مشكلة التقديم والتأخير التي تربك متعلّمي العربية في فهم الكلام العربي إذا خالف الترتيب الأصلي، وقد يخطئون في الفهم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلّم.
- العلامات الإعرابية، التي تعدّ مشكلة كبرى للمتعلّمين، خصوصاً مع التفاصيل الكثيرة التي تتصل بهذا الموضوع، من الإعراب بالحركات، وبالحروف، وبحذف النون، بالإضافة إلى البناء، وسائر حالاته، فضلاً عن العلامات الظاهرة والمقدّرة وغيرها.
- بعض الجمل العربية تكتب بطريقة غير مألوفة في اللغات العالمية، فيمكن أن تكتب جملة فعلية تامّة في شكل كلمة واحدة،

مثل سألتمونيها، ضربه، أطعمني، وهو ما يمثّل حاجزاً لغوياً آخر أمام متعلمي اللغة العربية.

- نظام العدد، ففي اللغة العربية نظام متشعّب جدا، فأحيانا يسبق المعدود العدد، نحو كرّاسٌ واحد، وأحيانا أخرى يتأخر المعدود، مثل ثلاثة كتب، كما يصطدم بقاعدة اختلاف العدد عن المعدود في الجنس بتفصيلاتها، كما أنّ هناك مشكلة حركة المعدود ما بين الجر على الإضافة نحو (خمسة كتبٍ)، أو النصب على التمييز، نحو (أحد عشر رجلاً).

حل المشكلات النحوية:

بداية علينا أن نقرّ بأنّ تعلّم مادة النحو ليس غاية في حدٍّ ذاته، ولكنه وسيلة لصيانة اللسان من الخطأ، والوصول إلى بنية لغوية سليمة، ولهذا فإنّ الإغراق في قضايا النحو لا طائل من ورائه، وربّما جاء بنتائج عكسية، تؤدي إلى قلب الأولويات، وخسارة الملكة اللغوية السلمية، التي هي الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية، ولهذا السبب فإنني أفضّل أن يتمّ تقويم اللسان اعتماداً على الاستماع للنصوص الجيّدة، المنتقاة بعناية، وإعادة قراءتها بصوت مسموعٍ، وبتورٍّ، بما يجعل المتعلّم يكتسب اللغة بالتدريب، والتدريج رويداً رويداً، مع تزويده في كلّ مرحلة يُلحظ فيها تطوّره ببعض القواعد اللغوية السّهلة، بأسلوب ميسّر، وبأمثلة واضحة، مع التركيز على مطلبين أساسيين، وهما:

- استثمار اللسانيات المقارنة (Linguistique Comparé) التي تسمح من خلال المقارنة بين اللغة الأم، واللغة العربية، بالوصول

إلى بنيات مشتركة بين اللغتين، تصلح لأن تكون متّكأً جيداً، وأرضيةً للانطلاق نحو تعليم اللغة العربية بالشكل المناسب، والأسلوب السلس، يقول ميشال زكريا: "يتبيّنُ للطّالب الذي يحاولُ تعلّم لغةٍ ثانيةٍ، أنّ بعض قضايا اللغة الثانية سهلٌ تعلّمه، وبعضُها الآخرُ صعبٌ، **فالقضايا السّهلةُ تتوافقُ، في رأينا، مع البنى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أنّ القضايا الصّعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية"** [1]، التي يساعد حصرها على اكتشاف مواقع الصعوبات بصورة مسبقة.

ولحلّ مشكلة البنى اللغوية المتباينة، التي يسمّيها ميشال زكريا تداخلا (Interférence)، ينبغي أن تكون الجملة هي أساس العملية التعليمية، حتى يكون المنطلق قائماً على بنية كلامية مفهومة ومكتملة، لأنّ المتعلّم إذا ارتبط ذهنياً بكلمات مفردة، فإنّه سيعمل على إنشاء جملٍ انطلاقاً من البنية القواعدية للغته الأم، وهو ما يجعل تراكيبه خاطئة، مثلما يظهر في هذا الجدول:

التركيب الخاطئ	**التركيب الصحيح**	**التركيب في اللغة الأم**
يسلمّ يوسف أخيه	يسلّم يوسف على أخيه	Youcef salue son frère
يشبه يوسف <u>إلى</u> أبيه	يشبه يوسف أباه	Youcef ressemble à son père

[1] ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1412هـ، 1992م، ط1 ص135.

- الحرص على تدريس النحو العربي انطلاقاً من لغة وظيفية، ذات صلّة وثيقة بتخصّص المتعلّم، وأهدافه من التعليم، لأنّ اللغة لا تدرس لذاتها، وإنما لحاجات معيّنة ينشدها المتعلّم، ونحن مطالبون بتجسيد هذه الحاجات في الأمثلة والشواهد، والنصوص التوضيحية التي ترفق بدرس القواعد، لئلا يشعر المتعلّم بغرابة المادة، وبعدها عنه، "ولذلك تقيم كلّ الطّرائق الحديثة أسسها على نظرية الحاجات، فالمنهج الوظيفي الجديد، أو المقاربة التواصلية يرسم أهداف المتعلّمين، ثمّ يحدّد ما يحتاجونه من اللغة" [1]، فتقدّم الأمثلة ذات الطابع الديني للذين يدرون اللغة العربية لدواعٍ دينية، وتقدّم الأمثلةُ الاقتصاديةُ للذين يتعلمونها لأسباب اقتصادية، وتقدّم أمثلة سياسية بالنسبة لمن يدفعهم الحافزُ الدبلوماسيُّ، وهكذا..

المشكلات الدّلالية:

يمثّل المعنى ظاهرة إشكالية في اللغة العربية، بسبب ما يتّسم به من حيوية وزئبقية وتفلّت، جعلت العلاقة بين الدّال والمدلول، تسير في عدّة اتجاهات، تبعاً للعوامل المتحكّمة في العلاقة بينهما، وهو ما أدّى إلى العديد من الظواهر الدّلالية، كالمعنى الحقيقي، والمعنى المجازي، والمعنى الأساسي، والمعنى الهامشي، بالإضافة إلى قضايا المشترك اللفظي، والترادف، والتضاد، ممّا يجعل المتعلّم في حيرة وارتباك، وعندما نطالع هذا النص مثلا "**والربيعُ ربيعٌ في النفوس، لا فيما تراه من زخرفِ الأرضِ والسّماءِ، يحيينا بأزهارٍ خفيّةٍ، تتفتّحُ في ضمائرنا أجملَ وأبهجَ وأحبَّ إلينا من هذه الأزهارِ، التي تتفتّحُ في الرّياضِ، ويحبونا بخصبٍ في القلوبِ، أغنى وأوفرَ من ذلك الخصبِ، الذي**

---

[1] جلال رشيدة: نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012م ص51

ينبتُ منه الشّجرُ، ويزكو فيه الثمرُ" [1]، نقف على العديد من المفردات التي انزاحت عن دلالتها المعجمية واكتسب دلالة جديدة، بفعل الوظيفة المجازية المهيمنة، ممّا يجعل القاموس يقف عاجزاً أمام هذا الانفتاح الدلالي.

كما يصطدم متعلّمو اللغة العربية بمشكلة الترادف، بما تمثله من ازدحام لفظي على المعنى الواحد، فقد زعم ابن خالويه أنه يحفظ للسّيف خمسين اسماً [2]، فكيف سيتعامل متعلّمو اللغة العربية الناطقون بغيرها مع الألفاظ المترادفة مثل: (السيف، والمهنّد، والحسام)، و(جلس، وقعد)، (ابتاع، واشترى)، (الزوج، والبعل)، وغيرها من المفردات؟! فإنّهم لا شكّ سيقعون في دوامة لا قرار لها.

كما يتصوّر كثير من متعلّمي اللغات الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة، ويعتقدون أن لكلِّ كلمةٍ في اللغة الهدف ما يقابلُها في اللغة الأم للمتعلم، وهذا التصوّر غير صحيح في كثير من الحالات [3]، فكلمتا (عمّ) و(خال) تقابلهما في الفرنسيّة كلمة واحدة، وهي (oncle)، مثلما تطلق (voisin) على القريب والجار معاً.

حلّ المشكلات الدّلالية:

ليس من السّهل إيجادُ حلٍّ للمشاكل المتعلّقة بالدّلالة بالنسبة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولذا أعتقد أنّ الحل ينبغي أن يكون استباقياً، بمعنى تجنّب المفردات التي تثير مشكلات دلالية، والاقتصار

[1] عباس محمد العقاد: مراجعات في الأدب والفنون ص28.

[2] أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، 1427هـ، 2006م، ط6 ص217.

[3] عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص237.

على المفردات غير الإشكالية، ولهذا فإني أدعو من يتولّى تعليم اللغة العربية خصوصاً في المراحل التعليمية الأولى إلى:

- الاكتفاء بالدلالات الحقيقية، لأنّ توظيف المعاني المجازية، يضعنا أمام دلالات موازية، ليست موجودة في القاموس، وهي معانٍ متبدّلة بحسب السياقات التي ترد فيها، ولذا يستحسن الاقتصار على المعاني الحقيقية إلى أن يتمكّن المتعلمون من تجاوز مراحل التعليم الأولى.

- تضييق باب الترادف، لأنّ تعدّد الألفاظ للمعنى الواحد يشكل على المتعلّم ويربكه كما قدّمنا، فينبغي الاقتصار على ما اشتهر من تسميات، ولا نعدّد الأسماء إلاّ للضرورة، والضرورة تقدّر بقدرها كما يقولون.

- سدّ باب الأضداد، لعدم الحاجة إليه، في مراحل التعليم الأولى، فالمتعلم ليس بحاجة لأن يعرف أن العرب أطلقت (الصّريم) على الليل والنهار، و(الجون) على الأبيض والأسود، و(وراء) على أمام وخلف، و(شرى) على باع واشترى، خصوصاً أنّ عددًا من اللغويين العرب لا يعترفون بالأضداد أصلا [1].

- اختيار الكلمات والسّهلة، والنصوص الواضحة، بتدرّج ومرحلية، مع توظيف الصور التوضيحية عند الضرورة للقضاء على أي المشاكل ذات الصلة بالدلالة.

[1] انظر المرجع السابق ص194.

المحور الثاني: التحديات النفسية والثقافية ودورها إعاقة تعليم اللغة العربية

لا تقف الحواجز المعرقلة لتعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية عند الحواجز البنيوية ذات الطبيعة اللسانية، ولكن هناك معوّقات خارج-لغوية تحول دون نجاح عملية اكتساب اللغة العربية، يمكن إيجازها في الدّافعية، والمستوى الذهني للمتعلّمين، والخلفية الثقافية للمتعلّمين.

1-غياب الدافعية (Motivation):

إنّ الدّافعية حالةٌ داخليّةٌ يعرفها المتعلّم، تدفعه دفعاً إلى الاستعداد الجيّد لتلقي مكتسبات جديدة، ويعرّفها أهل الاختصاص بالقول: "إنها تعبيرٌ عن اهتمام المتعلّمين تجاه النشاطات التعلُّمية-التعليمية، فهي بهذا المعنى؛ تهيُّؤٌ لرغبةٍ في التعليم، ونوعٌ من الفضول، للاطّلاعِ والإقبال عليها" [1]، وهي كفيلة بتنشيط الرغبة الذاتية للمتعلّمين لكي يتحكّموا في اللغات المختلفة، ويمثّل غياب الدافع لتعلّم العربية بالنسبة للناطقين بغيرها مشكلة حقيقية، لأنّهم حينئذٍ يكونون فاقدين لأيّ استعدادٍ داخليٍّ، أو مثيرٍ يغريهم على اكتساب هذه اللغة، ويمكننا بإثارة الدّافعية أن نحفّز متعلّمي اللغة العربية ممن لا ينطقون بها، إلى بذلٍ جهودٍ أكبر لتعلّم العربية، من خلال الدّوافع الدينية أو البراغماتية أو بهما جميعاً.

أ-الدافع الديني:

إنّ اللغة العربية تمثّل عنصراً أساسيا في الدّيانة الإسلامية، لأنّ القرآن عربيٌّ، والنبيّ صلى الله عليه وسلم عربيٌّ، والعديد من شعائر الإسلام لا تقام إلاّ بالعربية، ولهذا ينبغي استغلال العامل الديني لتعليم اللغة العربية

---

[1] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية ص258.

للمسلمين الناطقين بغيرها، مثلما جاء في دراسة د.عبد الكريم بكري "إنّنا ندعو إلى أن تتظافر الجهود من أجل تدريس اللغة العربية للمسلمين غير العرب انطلاقًا من القرآن، فلهذا رأينا أن لا إسلام بلا قرآن، ولا قرآن بغير العربية، ورأينا كذلك أن ترجمة أفكار القرآن ومعانيه، لا تسمّى قرآناً، ولا تصلح لأداء الفرائض، لأنّ القرآنَ قرآنٌ بألفاظه العربيّةِ، وأسلوبه العربيِّ، **فليس نصٌّ عربيٌّ آخرُ يحفِّزُ الفردَ المسلمَ على تعلّم اللغةِ العربيّةِ بنفس الدّرجةِ التي يحفِّزُهُ بها القرآنُ**" [1]، ولهذا ينبغي استغلال الترابط القويِّ بين القرآن والكريم واللغة العربية لحفز المسلمين الأعاجم على تعلّم اللغة العربية لأداء الشعائر، وفهم معاني القرآن الكريم والحديث الشريف.

ب-الدّافع العلمي:

لدى الكثير من غير العرب فضولٌ لاكتشاف الشّرق، والتعرّف على ثقافته، عبر مطالعة المطبوعات العربية، وقراءة نفائس التراث العربي السّاحر، الذي ما زال يجتذب الكثير من القراء في الغرب، "خصوصاً أنّ الحضارة الإسلامية استوعبت منجزات الحضارات السابقة كاليونانية والهندية والفارسية وغيرها، وترجمتها بأمانة ودقّة عاليتين، ثمّ وضعت بصمتها الخاصة على كلّ ذلك، فحفظت تراثا إنسانيا هائلا من الزوال ونمته وطورته" [2]، بما حفّزَ عدداً من عشاق اللغة العربية في الشرق

---

[1] عبد الكريم بكري:فصول في اللغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت ص29.

[2] حبيب بوزوادة: القراءة الاستشراقية للموروث الأدبي بين الموضوعية والإجحاف، مجلة جذور، نادي جدة الأدبي، السعودية، يونيو 2014، العدد37، ص293.

والغرب على تعلّمها، وهو ما فتح كوة في الجدار الفاصل بين العرب وغيرهم، كان من نتائجه الاستشراق (L'orientalisme).

ج-الدّوافع البراغماتية:

تمثّل المصلحة الذاتية سببا رئيساً في الإقبال على تعلّم اللغة العربية، لأنّ المرء عندما يشعر بأنّ مصالحه متعلّقة بأمرٍ ما فإنه سيقوم به لا محالة، ويعمل على أن لا يفوته منه شيء، "فهو يتعلّم لغة من اللغات إذا أحسّ بأنّ مصلحته في الحاضر أو في المستقبل متعلّقة بالحقائق التي تتضمنها تلك اللغة" [1]، فاللغة العربية بدأت تكتسب أهميّة كبرى بالنسبة للكثير من غير العرب، الذين أصبحوا يبذلون جهوداً كبرى لتعلّم اللغة العربية، بسبب ارتباط مصالحهم بها، وحاجتهم إليها من أجل التواصل، وتبادل الرؤى والأفكار مع الناطقين بالعربية.

ومن أهمّ المجالات التي باتت تغري غير العرب بتعلّم اللغة العربية:

- **السياحة**، فالكثير من الدول التي تستقطب السّواح العرب –كتركيا مثلا–بدأت تجتهد في إعطاء المكانة اللائقة للغة العربية، عبر تكوين المرشدين السياحيين وتعليمهم العربية، كما صرنا نسمع تجار تلك البلاد يخاطبون السّواح العرب باللغة العربية، بالإضافة إلى اجتهاد المؤسسات الفندقية والمطاعم ومختلف مراكز الاستقبال السياحي في التحدّث باللغة العربية مع الوافدين إليها من السائحين العرب.

[1] حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لتعلم اللغات، مجلة الثقافة، الجزائر، 1394هـ، 1974م، العدد21، ص32.

■ **العمالة الأجنبية الوافدة**، فالعامل الأجنبي في البلدان العربية – كالخليج مثلا- مجبرٌ على تعلّم اللغة العربية، وإن بشكلٍ بدائي وفوضوي، لكي يتواصل مع محيطه، ومع مستخدميه، بما يسمح له بقضاء شؤونه اليومية، عن طريق لغة وظيفية، محدودة وفقيرة غير أنه من الممكن البناء عليها وتطويرها، باستغلال الحاجة الاقتصادية لهؤلاء العمّال لتحسين لغتهم العربية، وتعليمها لهم بالصورة المثلى.

■ **الدبلوماسية**، فموظفو السلك الدبلوماسي محتاجون إلى تعلّم اللغة العربية، للتواصل مع مسؤولي البلدان التي يعملون بها، وليأخذوا صورة واضحة عن الشعوب العربية، من خلال التعرّف على ثقافتها، وأسلوبها في التفكير، وطريقتها في العيش، رغم أنّ الكثير من هؤلاء الدبلوماسيين ما زالوا يفضّلون التخاطب بالفرنسية والإنجليزية، إلاّ أنّ اللغة العربية أضحت اللغة الوسيطة بينهم وبين المجتمعات العربية التي يعملون فيها.

■ **تحليل الأحداث السياسية والأمنية**، فقد تحوّلت المنطقة العربية منذ الاجتياح العراقي للكويت سنة 1992م، إلى منطقة ملتهبة مليئة بالأحداث السياسية، والأمنية، والعسكرية، كانت لها تداعياتها على المنطقة العربية، وعلى العالم ككل، بدءًا من أحداث سبتمبر 2001م المنسوبة لتنظيم القاعدة، ومروراً بما يسمّى بـ"الربيع العربي" سنة 2011م وما أعقبه من فوضى وحروب أهلية، وموجات نزوح إلى مختلف أصقاع العالم بحثاً عن الأمان والعيش الكريم، وليس انتهاءً بظهور "داعش" التي خيّم رعبها على الإنسانية ككل، فكلّ تلك الأحداث المشحونة

بالسلبية فرضت على المؤسسات الإعلامية والأكاديمية والأمنية في المجتمعات غير العربية أن تهتم باللغة العربية من أجل الفهم الجيّد للأحدث المتسارعة في المنطقة وقراءتها القراءة المناسبة، وصار المحللون الذين يتقنون اللغة العربية مطلوبين في تلك المؤسسات، وهو ما شكّل حافزاً آخر على اجتذاب فئة أخرى من الطامحين إلى تعلّم اللغة العربية.

وقد كان ثمرات الاهتمام الإعلامي باللغة العربية هذا الكم الهائل من القنوات الفضائية التي تبث باللغة العربية انطلاقاً من دول غير عربية، وبتمويل غير عربي، مثل قناة العالم الإيرانية، و(BBC) البريطانية، و(France24) الفرنسية، والحرة الأمريكية، و(cctv) الصينية، و(TRT) التركية، وروسيا اليوم الروسية، و(DW) الألمانية، وغيرها من القنوات والصحف، والموقع الإلكترونية، بالإضافة إلى العديد من المحلّلين السياسيين الذين أتقنوا اللغة العربية وأضحوا مطلوبين إعلامياً لتغطية الأحداث ومواكبتها.

2-المستوى الذهني للمتلقي:

ليس ثمة شكٌّ في أنّ هناك فروقاً فردية بين المتعلّمين، ترجع إلى التفاوت في الذكاء، وفي الحفظ، وفي الاسترجاع، وغيرها، ممّا يظهر أثره بوضوح في قاعات الدّرس، ما يمثّل عائقًا إضافياً يحول دون الاستفادة الجيّدة من دروس تعلّم اللغة العربية، فبعض الطّلاب لديه القدرة على الاستجابة البصريّة، كالقراءة والكتابة، ومنهم من لديه القدرة على استنباط القواعد من الأمثلة، ومنهم القادر

على تطبيق القواعد على الأمثلة، ومنهم القادر على الحديث بطلاقة" [1]، فجهل المعلّم بهذه الفوارق، أو عدم اهتمامه بها، يجعلانه كمن يحرث في الماء، لا يرجع بطائل، فلا يجوز –تربويا– معاملة المتعلّمين بنفس المنطق، إذ من الضروري أن يراعي المدرس مستويات المتعلّمين، وفق قاعدة (**حدّثوا الناس بما يفهمون**)، وقاعدة (**الناس طبقات والكلام طبقات**).

ولهذا يكون من الأنسب أن تجرى مسبقاً اختبارات الاستعداد اللغوي (language aptitude Test)، لما لنتائجها من فائدة في التنبؤ بقدرة الإنسان على تعلّم اللغة، وإمكان الاستمرار في ذلك.

3-الخلفية الثقافية للمتعلمين:

يأتي الطلاّب لتعلّم اللغة العربية من مشارب ثقافية مختلفة، ففيهم المهتم بالفن، وبالأدب، وبالسياسة، وبالدين، وبالتاريخ، وبغيرها، وهو ما يجعل تعليم هؤلاء في صفٍّ واحد، وبطريقة واحدة مشكلة في حدِّ ذاتها، ممّا يحتّم على المعلّم أن يكون على دراية بالخلفيات الثقافية للمتعلّمين، ولديه القدرة على التخاطب معهم انطلاقاً من خلفياتهم الفكرية والمعرفية، ليكون التلقي أيسر، وأوقع في النفوس، فالنصوص علمية للمهتمين بالعلوم، والنصوص الأدبية للمهتمين بالآداب، والنصوص الفلسفية للمهتمين بالفلسفة، وهكذا، واستصغار هذه الحيثية وعدم مراعاته يؤدي إلى نتائج عكسية، فقد حدث أن سحبت سفارة الصين طلاّبا صينيين من

[1] عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص254.

معهد لتعليم اللغة العربية بتلمسان في الجزائر، نظراً لعدم مراعاة المدرس للخلفية الثقافية لهؤلاء الطلاب، ومبالغته في استخدام النصوص الإسلامية، التي استغربها الطلاب، وتقدّموا بسببها إلى شكوى لسفارة بلادهم.

المحور الثالث: المشكلات المنهجية والتربوية:

لقد تطوّر حقل تعليمية اللغات تطوّراً بالغاً، فرض على المشتغلين في مجاله الاستفادة من أهمّ المنجزات النظرية والتطبيقية التي يمكن أن تقدّم الإضافة اللازمة، وهو ما لا نلمسه –للأسف الشديد– في تعليم اللغة العربية، خصوصاً بالنسبة للناطقين بغيرها، الذين ما يزالون يتلقون المادة العلمية بطريقة تستند إلى المبادرة الشخصية للمعلم، أكثر من اعتمادها على المنهج العلمي المدروس، وهو ما يجعل النتائج المتحصّل عليها، أقلّ من المأمول، فمعظم المعاهد والجامعات التي تتولّى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعاني تأخراً كبيراً من حيث الخطط والمناهج والمقررات، ومن حيث طرائق التدريس، ومن حيث إعداد المعلّم.

1- مشكلة الخطط والمناهج والمقررات:

تعتبر الكتب والمقررات المدرسية من أهمّ الوثائق التي لا يستغني عنها المعلّم والمتعلّم على حدٍ سواء، لما تمثله من قيمة معرفية وبيداغوجية في عملية التعليم برمّتها، ولهذا السبب فإنّها تحتج إلى عناية كبيرة بها، لتحقق الأهداف المرجوّة منها، وإنّ التعامل بسذاجة مع الكتب والمقررات، وعدم إيلائها الأهمية اللازمة يؤدي إلى نتائج

عكسية، ويؤجّل قطف ثمار عملية تعليمية لسنوات عديدة، وربما يجعلها عديمة الجدوى أساساً، ومن أهمّ المشكلات التي تستدعي حلولاً عاجلة في هذا الشأن:

- إغفال الفارق في المحتوى بين الكتاب الموجه للناطقين باللغة العربية، والكتاب الموجّه للناطقين بغيرها، من حيث الغرض والوسيلة والبناء، فبعض المشرفين على المؤسسات التي تعنى بتعليم اللغة العربية في عالمنا العربي "كانوا –وما زالوا مع الأسف–يبعثون بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها" [1]، ظنا منهم أنهم يخدمون اللغة العربية في تلك البلاد!! فينبغي على واضعي البرامج والمقررات المدرسية أن ينطلقوا من حقيقة أنّ المتلقي الناطق بغير العربية يحتاج إلى مقررات خاصة في المحتوى والأسلوب، يشكل يختلف كثيرا عن المتعلم الناطق باللغة العربية.

- غياب العمل المؤسسي في وضع البرامج والمقررات، فمعظمها من اجتهادات باحثين أفراد، ما لا يسمح في نهاية المطاف في الوصول إلى محتوى علميٍّ موضوعيٍّ متكاملٍ.

- غياب التحديث والتحيين، فقد تبقى بعض البرامج سنوات طويلة بنفس المحتوى، مما يجعلها غير ذات جدوى.

- الاقتصار على الكتاب فقط، باعتباره الأداة الوحيدة القادرة على التبليغ المعرفي، وهذه نظرة قاصرة للوسائل التعليمية، التي –

[1] د.عبد الرحمن الفوزان: إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ص5

وإن كانت ترى في الكتاب العنصر الأهم-إلاّ انه ليس الأداة الوحيدة، فهناك العديد من الوسائل التعليمية التي تقوم بدور تكميلي لما يقوم به الكتاب، كالخرائط، والفيديو، والحاسوب، والرسوم، والجداول البيانية، والسبورة، والأقراص المدمجة، والمواقع الإلكترونية، والتطبيقات الهاتفية، وغيرها

2- مشكلة طرائق التدريس:

تعتبر طريقة تقديم الدّرس من أخطر القضايا في حقل تعليم اللغات، باعتبارها مجموعة الأساليب الكفيلة بتنظيم عملية التدريس بين المعلم والمتعلم، وكيفية تبليغ الخطاب التربوي، وتكمن أهميتها فيما يلي:

- تهيّئ الظروف والوسائل.
- تجلب اهتمام المتعلمين وتحصر انتباههم.
- تجعلهم يشعرون بأهمية ما يتعلمونه [1].

ونظراً لأهميّة طرائق التدريس قام الباحثون في مجال التعليميات بحصرها ومناقشة جدواها وفاعليتها، وخلصوا إلى أنّها على تعددها وتنوّعها متباينةُ النتائجِ، والمردودِ، فمنها ما يعلي من شأن المدرّس ويمنحه السلطة المطلقة في التعامل مع المتعلّم، كما الشأن في **الطريقة التلقينية** التي تسيطر على الكثير من مدارسنا للأسف الشديد، إذ يسلّم المتعلّم عقله لمعلّمه ليحشوه بما شاء من المعلومات والأفكار والآراء، من دون أن يكون له حق النقاش والاعتراض. وهناك الطرائق التي تقوم على الشراكة بين عناصر العملية التعليمية، مثلما يحصل في **الطريقة**

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2012م، ط7 ص57.

الحوارية، التي تعتمد السّؤال والجواب، وهي طريقة تقوم على فرضية وجود الحقيقة لدى الطالب، والمسؤولية ملقاة على عاتق المدرس الذي عليه أن يقوم باكتشافها، وفق ما تنصّ عليه منهجية المقاربة بالكفاءات.

فهل يجوز بعد الذي قدّمناه أن نتحدّث عن التلقين والتوجيه الأحادي في العملية التعليمية؟ لا أتصوّر أنّ هذه الطريقة أضحت ذات جدوى في القرن الواحد والعشرين، مع أكثر الأجيال حرية وانفتاحاً، إنّ مدرّس اللغة العربية خصوصاً للناطقين بغيرها، مطالبٌ بأن يكون صدره رحباً، وذكاؤه وقاداً في التعامل مع عقول مختلفة المشارب والخلفيات الثقافية، ليتسنى له تمرير رسالته العلمية، بعيداً عن النزعة الأبوية التي تدّعي احتكار المعرفة، وتنظر إلى المتعلّم بوصفه الوعاء الفارغ الذي ينبغي أن يكون على استعداد دائم لتلقي ما يقدّمه إليه المعلم.

وعلى ضوء ما تقدّم ينبغي على مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يستفيدوا من أهم الأبحاث ذات الصّلة بمجال البيداغوجيا، وأن يتخلوا عن السّلبيات المتعلقة بطرائق التدريس الحالية، من قبيل:

- **التركيز على المكتوب بدلا من المنطوق**، فبعض المدرّسين ربما انقلبت الأولويات في أذهانهم، وركّزوا على اللغة المكتوبة، وهذا خطأ جسيمٌ، فالغاية الأولى من تعليم اللغة العربية هي إكساب المتعلم مهارة التحدّث في المقام الأول، يقول صالح بلعيد:

"الكلام المنطوق هو الأصل، والمكتوب فرعٌ عليه، فالمنطوق هو الذي يمثّل اللغة الحيّة التي يتعامل بها المتكلّم في الحياة اليومية، وينمّي قدرته على التعبير الشفهي، ومن هذا المنطلق نعمل على إكساب المتعلّمين اللغة المنطوقة؛ لغة الحياة اليومية، والمتمثّلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة، من خلال التمارين المكثّفة لهذا الغرض" [1]

- **التركيز على المادة العلمية بدلا عن المتعلم**، فالمدرّس الذي يركّز على المادة اللغوية بمعزلٍ عن المتعلّم، وعن حاجاته الحقيقية، يكون قد خالف أهم شروط التواصل البشري، وهو مراعاة أحوال المخاطبين، مثلما نصّت على ذلك **النظريّة التداولية** [2*]، ومن هنا تأتي "ضرورة التركيز على المتعلّم، لا على المادة اللغوية على حدة، معزولة عنه، أي معرفة حاجاته الحقيقية، وإمداده بما يحتاج إليه من ألفاظ وعبارات وتراكيب، وهذه الاحتياجات تختلف باختلاف السّن والمهنة والمستوى العقلي وما يحيط بالمتعلّم، لأنّ الأفعال الكلامية التي يحدثها المتعلّم لا تحصل منعزلة، بل تحدث في حال خطاب معيّن، وتوجّه إلى مخاطب معيّن مقصود، ولكلّ ذلك تأثير على موقف المتكلّم وسلوكه الكلامي، وعلى تعلّم اللغة" [3]

- **تدريس اللغة بعيداً عن بيئتها**، فإذا كان متعلّمو اللغة العربية من العرب بعيدين عن اللغة العربية خطوةً، بسبب طغيان العامية على أحاديثهم

---

[1] المرجع السابق ص79.

[*] التداولية: العلم الذي يدرس علاقة العلامات باستعمالاتها، ومقاماتها، وأطرافها التداولية، فهي تدرس العلاقة القائمة بين اللغة والناطقين بها والمؤولين لها، فهي لا تقصي أي عنصر يمكن أن يسهم في توجيه المعنى، ويحدد المقصود من الخطاب، بعكس النقد البنيوي الذي يعزل الخطاب عن جميع شروط إنتاجه، ويفسره ضمن نسقه اللغوي المغلق.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص78.

اليومية، فإنّ متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بعيدون عنها بخطوتين، وهو ما يمثّل عائقاً إضافياً، لأنّ الناطق بغير العربية سيفتقد البيئة الناطقة بالفصحى التي تمكّنه من توظيف مخزونه اللغوي، وهو ما يجعل مدارس تعليم اللغة العربية ملزمة بخلق بيئة ولو داخل أسوار المدرسة فقط تتخاطب باللغة العربية، وتوفّر البيئة الناطقة بالفصحى، يقول عبد الرحمن حاج صالح: "من أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلابدّ أن يعيشها هي وحدها لمدّةٍ معيّنةٍ، فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها" [1]

- **عدم توظيف المنهج المقارن**، فتدريس اللغة العربية بعيداً عن اللغة الأم للمتعلّمين، يجعل عملية التعلّم أبطأ، أمّا تدريسها انطلاقاً من مقاربة مقارنة، فيجعل عملية التعلّم سهلة وسلسة، يقول ميشال زكريا: "يتبيّن للطّالب الذي يحاول تعلّم لغة ثانية، أنّ بعض قضايا اللغة الثانية سهلٌ تعلّمه، وبعضها الآخر صعبٌ، فالقضايا السّهلة تتوافق، في رأينا، مع البنى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أنّ القضايا الصّعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية" [2]، ولهذا يرى ميشال زكريا أنّ هذا المنهج ينبثق عن مرحلتين، "مرحلة وضع قواعد اللغتين، ومرحلة مقارنة قواعد اللغتين" [3]، فالمرحلة الأولى تقدّم وصفاً متوازياً للغتين، والمرحلة الثانية، تكشف عن نقاط التماثل ونقاط الاختلاف بين اللغتين.

[1] عبد الرحمن حاج صالح: محاضرة بعنوان علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، بواسطة صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص79.

[2] ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية ص135.

[3] المرجع السابق ص136.

3-مشكلة إعداد المعلّم:

تقع على المدرّسين مسؤولية كبرى، باعتبارهم المؤتمنين على رسالة التعليم، فإخفاق المدرّس إخفاقٌ لمنظومة التعليم برمّتها، ونجاحُه نجاحُها، ولهذا نعتقد أن الكثير من الإخفاقات يتحمّلها المدرّسون، وإنهم لمطالبون بتحسين أدائهم، وترقية معارفهم، كما تتحمّل المؤسسات التي ينتسب إليها هؤلاء المدرّسون قسماً من المسؤولية، عبر إعادة تأهيلهم، ومرافقتهم معرفياً ومادياً لإعداد المعلّم الجيّد، وفي إطار حصر المشكلات المرتبطة بالمدرسين يمكننا الحديث عمّا يأتي:

- **مشكلة التخصّص**، فالمدرّسون –في العادة–مؤهّلون لتدريس اللغة العربية للناطقين بها، وعندما ينتدبون لتدريس الناطقين بغيرها، فإنهم يلاقون الكثير من المشكلات الموضوعية، المرتبطة أساساً بثقافة الطّلاب، وطريقة تفكيرهم المنبثقة عن لغتهم الأم. هذا فضلا عن أنّ بعض المعاهد تنتدب أساتذة متخصصين أساساً في العلوم الشرعية، أو العلوم الاجتماعية، وحتى في اللغات الأجنبية. والحل –في نظرنا–يكون بتأهيل مدرّسين موجّهين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مزوّدين بعدّة معرفية في اللغة العربية وفي البيداغوجيا ولهم إلمامٌ بثقافة الطّلاب وخلفياتهم وانتماءاتهم.

- **عدم الإلمام باللغات الأجنبيّة**، فالمدرّس أحاديّ اللغة لا يكون له الاطّلاع الكافي على ثقافة المتعلّمين، كما أنّه لا يستطيع أن يطّلع على ما يكتب من بحوث باللغات الأجنبية في مجال التعليمية،

وهو ما يجعله يقتصر على مطالعة البحوث المكتوبة بالعربية أو المترجمة إليها على قلّتها، ولهذا يصبح لزاماً على المؤسسات ذات الصلة بهذا الشأن أن تولي عناية للغات الأجنبية، وتجعل إتقانها شرطاً لازماً للمدرّس إلى جانب إتقان اللغة العربية.

- **ضعف الإعداد المعرفي والمهاري**، فلا يكفي إعداد المدرّس في مجال اللغة العربية ليكون مؤهّلا للتدريس، فهناك حاجة ضرورية لتطوير الأداء المهاري، ليكون قادراً على التواصل الجيّد، والتوصيل السلس للمعلومة، يقول صالح بلعيد: "إنّ المعلّم مطالبٌ -اليوم-بأن يكون ملمًّا بأهم مجالات تعامل علم النفس مع اللسانيات، وخاصة اللسانيات التربوية، وهذا من متطلبات التواصل اللغوي" [1]، لأنّ المدرّس مثلما يتعامل مع عقول تستقبل المادة العلمية، فإنّه يتعامل مع درجات ذكاء مختلفة، وأمزجة متنوّعة، تتطلب تعاملاً خاصًّا من المدرّس.

- **ضعف التدريب والتطوير خلال العمل**، فالكثير من المدرسين يمارسون مهنتهم بناء على معلوماتهم السّابقة، وتكوينهم الذي تلقّوه خلال مرحلة الدّراسة، وهو ما يجعلهم بحاجة إلى التدريب والتطوير المستمرين لرفع المستوى، ومواكبة المستجدات في مجال التعليمية والبيداغوجيا، "وإذا كانت بعض المعاهد والمراكز تهتمّ بهذا الجانب، فإنّ كثيراً منها لا يلقي له بالاً، بل يكتفي بخبرات المعلّم ومعلوماته السّابقة، عند التحاقه بالعمل إن وجدت" [2]، فإذا كان التدريب واجباً في حقّ المدرّس المتخصّص فإنه في حقّ المدرّس غير المتخصّص أوجب وأوكد.

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص73.

[2] عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص270.

▪ **عدم مراعاة مستوى الطلاب**، فالمدرّس الذي يتعمّد رفع مستوى لغة التخاطب مع الطلاب أملاً في الارتقاء بمستواهم قد يجني نتائج عكسية، لأنّه يظلم قسمًا كبيرا من الطلاّب المتوسطين أو الضعاف ممّن لا يقدرون على مجاراته، لأن "سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبا على العملية الاتصالية، وبالتالي لا تصل الرسالة في أحسن الأحوال" [1]

الخاتمة:

إنّ حلول المشكلات المطروحة في ثنايا هذا البحث لا تأتي بالضرورة من اجتهادات اللسانيين على أهمّيتها، ولا من اقتراحات علماء التربية والسيكولوجيا فقط، ولكن هناك مجالات أخرى لا تقلّ أهميّة، بل ربّما كانت هي الأهم، وهي تنافسية الاقتصاد العربي، وقدرة المنتج العربي على اكتساح الأسواق العالمية، وقوة العملة العربية، "فالتطوّر الذي تعرفه الإنجليزية ليس متأتّياً من كونها لغة راقية كاملة، بل يأتيها من كونها لغة التّجارة، والأسواق، والمال، فاللغة اليوم تقاس بالعملة ذات الثقل الملحوظ وكلّ لغة تفقد ثقلها التّجاري تتحوّل إلى عملة زائفة" [2]، وقديماً ربط ابن خلدون اللغة بالتحوّلات الاقتصادية للدّولة فتحدّث عن تطوّر البلاغة تبعاً لتأنّق الأمم في عمرانها [3]، وعلى هذا الأساس ينبغي الحديث -بشجاعة-عن التخلّف العربي وأثره في تراجع مكانة اللغة العربية، فاللغة جزء من

---

[1] جلول بوطيبة: التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي، الحمراء للنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، **2009**م ص**46**.

[2] حبيب مونسي: العولمة والتحديات اللغوية، بأي لغة ندرس؟ مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، **1426**هـ، **2005**م، العدد**4**، ص**50**.

[3] المرجع السابق ص**50**.

ثقافة الأمة ومظهر من مظاهر حضارتها، تتقدم بتقدّم الأمّة وتتأخر بتأخرها، وحلّ (بعض) المشكلات ذات الصلة باللغة مرهون بمكانة الأمّة ككل، وليس في يد اللغويين وحدهم!

وبالإضافة إلى الحلول اللسانية التي قدّمناها في هذه الدّراسة ينبغي على اللغويين العرب الاستفادة من البعد الديني الذي تتميّز به اللغة العربية، في سبيل التمكين لها، والنهوض بها النهضة التي تليق بها، فهناك مئات الملايين من المسلمين غير العرب، بالإضافة إلى المئات أو الآلاف من المسلمين الجدد غير ناطقين باللغة العربية، هم في أمسّ الحاجة إلى تعلّم اللغة العربية، لإقامة الشعائر التعبدية، كالأذان والصلاة والحج وغيرها، ممّا يمثّل مدخلاً جيدًا لتعليمهم اللغة العربية، عبر استغلال مهارة الحفظ وتنميتها، انطلاقاً من حفظ السور القرآنية، والأحاديث النبوية، التي تمثّل أرضية لغوية صالحة للبناء عليها، يقول حنفي بن عيسى: "من المؤسف أنّ بعض المدارس أخذت تستهين بالحفظ، فيتخرّج الطفل من المدرسة الابتدائية من غير أن يعلق بذاكرته شيء من بليغ الشعر وجيّد النثر، ومن غير أن يتزوّد بذخيرة من آيات الذكر الحكيم، ومن الأحاديث النبوية، وأقوال الحكماء والشعراء" [1].

وقبل هذا الكلام وبعده ننصح مدرّسي اللغة العربية أن يولوا أهمّية للنصوص الأدبية، وأن يجعلوها منطلق تدريس اللغة العربية سماعاً وقراءةَ، نظراً لما توفّره النصوص الأدبية من بناء لغوي

[1] حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لتعلم اللغات، مجلة الثقافة، الجزائر، 1394هـ، 1974م، العدد 21، ص33.

متكامل، ومسحة بلاغية، نظراً لأنّ تدريس اللغة انطلاقاً من الجملة لا يساعد على تنمية مهارة القراءة، كما أنّه يفصل بين ما هو نحوي وما هو بلاغي، فضلاً عن تغييب مختلف السياقات الدّالة التي يوفّرها النص، ولهذا دعا المختصون إلى تدريس اللغة العربية انطلاقاً من لسانيات النص (Linguistique textuelle)، لأنّ لسانيات الجملة "تحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة، وتهمل البعد النصّي، فتكون نتيجة ذلك أنّ التلميذ يصبح بإمكانه تكوين جملٍ سليمةٍ، وتحديد وظائف الكلمات فيها (القدرة على الإعراب)، كما قد يحصّل ثروة لفظية معتبرة، غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نصّ طويلٍ نسبياً، ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي" [1].



[1] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر- الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 1429هـ 2008م، ط1 ص120.

المبحث الثاني: مرتكزات تعليمية اللغة العربية
في ضوء اللسانيات النفسية

أ.د. يوسف ولد النبية

تمهيد

تعدّ اللّسانيات النفسية نقطة تقاطع وتفاعل بين علم اللّسان وعلم النّفس، لما بين هذين العلمين من تداخل واشتراك في كثير من القضايا. وتهتم اللسانيات النفسية بالسلوك اللغوي عند الإنسان، من خلال ثلاثة جوانب رئيسة؛ اكتساب اللغة، وفهمها، وإنتاجها.

ومن الطبيعي أن يستفيد حقل تعليمية اللغة بعامة، وتعليمية اللغة العربية بخاصة، من النظريات والنتائج التي توصلت إليها اللسانيات النفسية في الجوانب المذكورة، تعزيزا للعملية التعليمية، وتحقيقا لنجاعة للتحصيل اللغوي.

من أجل ذلك، آثرنا أن يكون عنوان هذه المباحثة "مرتكزات تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات النفسية"، التي غايتنا منها هي إبراز دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو عند غير الناطقين بها، سعيا لتحقيق كفاية لغوية تمكّن متعلم العربية من التواصل الفعّال نطقا وكتابة.. وسنعتمد في هذه الورقة على منهج المقاربة النفسية - اللغوية، الذي يفيدنا في فهم عملية تعليم اللغة العربية من المنظور النفسي.

1- مفهوم اللسانيات النفسية (العلاقة بين علم اللسان وعلم النفس)

تعدّ اللّسانيات النّفسية أو علم اللّغة النّفسي من العلوم شبه اللسانية [1] التي ظهرت في المدرسة الأمريكية بخاصة، في الخمسينيّات من القرن العشرين، بفعل النظريات والنتائج التي حققها كلّ من علم اللسان وعلم النفس، ونظرا للعلاقة الوطيدة التي تربط بين هذين العلمين، سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

بيْد أنّ "التقارب بين الظاهرة النفسية والظاهرة اللغوية ليس بجديد، فمنذ أن كان الاهتمام بالظاهرة اللغوية، كان التصور النفسي لهذه الظاهرة حاضرا حضورا دائما، في أي مبحث يسعى إلى استكشاف حقيقة هذه الظاهرة الإنسانية". [2]

ولقد كانت الإرهاصات الأولى لهذا التقارب في إنجلترا عند الترابطيين. ثم في ألمانيا على يد ولهام فونت (Wilhelm Wundt) سنة 1879م حينما كتب عن سيكولوجية اللغة. ثم في أمريكا سنة 1930. وقد تدعّم منهج علم النفس اللساني عند واطسون (Watson) –مؤسس علم النفس السلوكي– ابتداء من سنة 1921، الذي كان يدرس السلوك الإنساني على أساس المثير والاستجابة، بما في ذلك السلوك اللغوي. وقد تأثر بهذه النظرية كلّ من بلومفيلد (Bloomfield)، وسكينر (Skinner) الذي طوّرها سنة 1957 وأسقط معطياتها على التعلم. وقد اكتملت هذه المحاولات عند

---

[1] تنقسم العلوم اللسانية إلى قسمين: علوم لسانية صرف كعلم الصوت والصرف والنحو والدلالة، وعلوم شبه لسانية؛ وهي العلوم الأخرى التي تتقاطع مع علم اللسان كاللسانيات النفسية (تقاطع علم اللسان مع علم النفس)، واللسانيات الاجتماعية، والتاريخية، والجغرافية، والتعليمية، والحاسوبية..

[2] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، **1999**، ص23

سيبيوك (Sebeok) حوالي 1954 حيث أُطلق مصطلح علم النفس اللغوي. ليتبلور هذا العلم بخاصة بظهور النظرية التوليدية التحويلية على يد تشومسكي (Chomsky) الذي يرى أنّ لعقل الطفل استعدادا فطريا لأن يكوّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعية.[1]

ولقد نشأت اللّسانيات النفسية -كما يرى "جون ليونز"- في نهاية الخمسينيات، عندما بدأ عالم النفس "جورج ميللر" بالتعاون مع تشومسكي في دراسة بعض الجوانب النفسية من اللغة. غير أنّ كتاب السلوك اللفظي Verbal behavior (1948) لسكنر (B.F.Skinner) -صاحب الإشراط الإجرائي الذي بلور فيه النظرية السلوكية للغة- هو الإرهاص لنشأة علم اللغة النفسي. هذا وإن كان جون ليونز نفسه قد أشار إلى مذهب بلومفيلد اللغوي (1933) وقيامه على مبادئ المذهب السلوكي.[2]

وترتبط اللسانيات النفسية بثلاثة نشاطات رئيسة للغة؛ الفهم (comprehension) والإنتاج (production) والاكتساب (acquisition).[3] وعلى هذا الأساس عرّفت إيفلين ماركوسين (Evelyn Markussen) اللسانيات النفسية على أنها "دراسةُ اللغة الإنسانية وفهمها وإنتاجها

---

[1] د. حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة، الاسكندرية، ط1، 1987، ص21 وما بعدها. وانظر: د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1042هـ/1982م، ص133 وما بعدها.

[2] د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه، نظرياته، قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 10/1، وانظر أيضا: جودث جرين: علم اللغة النفسي، تشومسكي وعلم النفس، ترجمة وتعليق: د. مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993، ص21 وما بعدها.

[3] Josef. F. Kess : psycholinguistics ; psychology, linguistics, and the study of natural language, john Benjamins publishing, Amsterdam/Philadelphia, 1992, p5

واكتسابها". [1] غير أنّ هذا التعريف فيه شيء من العمومية لأنّ معظم عناصره التي يقوم عليها هي من اختصاص اللسانيات (علم اللغة).

وعليه؛ فقد ذهب الدكتور جلال شمس الدين إلى أنّ اللسانيات النفسية أو علم اللغة النفسي بتعبيره هو "علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وإنتاجها من الناحية النفسية مستخدما أحد مناهج علم النفس". [2]

وتجدر التفرقة في هذا المقام بين مصطلحين اثنين كثيرا ما يتم استخدامهما في الدراسات البينية: علم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي (اللسانيات النفسية)، ونرى أنّ الفرق بينهما من ثلاثة جوانب؛ أما الأول فتاريخي، حيث إنّ علم النفس اللغوي أسبق ظهورا من علم اللغة النفسي، فقد ظهر الأول في القرن التاسع عشر كما تقدم، وظهر الثاني في الخمسينيّات من القرن العشرين. وفي هذا الصدد ذهب بعضهم إلى أنّ مصطلح اللسانيات النفسية Psycholinguistique حلّ محلّ علم النفس اللغوي Psychologie du langage؛ كون الأول سجّل واقعا جديدا، من حيث الموضوعُ والمنهجية في الدراسة. وقد صارت اللسانيات النفسية أكثر اتساعا وأكثر وضوحا. وفي الوقت ذاته أصبحت الدراسات النفسية أكثر ارتباطا بالمضامين المقترحة من قبل اللسانيات المعاصرة. هذه الخَصيصة الجديدة لهذا العلم بدت أكثر وضوحا بعد الجدارة التي حققها. [3]

[1] د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، 9/1

[2] م، ن، 10/1

[3] Renzo Titon : psycholinguistique appliquée, traduit de l, italien par Élise pedri et Claude Darmouni, Payot, paris, 1979, p20

وأما الجانب الثاني فمنهجي، فـ"إنّ علم النفس حين يدرس اللغة لأسباب نفسية يسمى علم النفس اللغوي، أما حين يدرس اللغة لأسباب لغوية فإنه يسمى علم اللغة النفسي. والغريب في الأمر أن الدراسة –أيا كان الحقل الذي تتم فيه– فإنها أيضا تهم الحقل الآخر وبنفس القدر من الأهمية". [1] ومن الأمثلة التي تندرج ضمن علم النفس اللغوي أنّ المحلل النفسي إذا أراد أن يدرس الأحلام لدى شخص من الأشخاص، للكشف عن بعض من العقد أو الأمراض أو المواقف المتأزمة؛ فإنه سيطلب من ذلك الشخص أن يحوّل أحلامه تلك إلى سلوك لغوي، أي أنه سيطلب منه أن يتكلم وحينئذ فإن المحلل النفسي سيدرس أحلام ذلك الشخص من خلال الألفاظ التي يعبر بها. [2] ومن الأمثلة التي تندرج ضمن علم اللغة النفسي هو موازنتنا بين الوقت الذي يستغرقه المتعلم في تذكر أو فهم مجموعة مكوَّنة من ألفاظ تنتمي إلى حقل دلالي واحد كحقل الألوان (أحمر، أصفر، أخضر)، والوقت الذي يستغرقه في تذكر أو فهم مجموعة أخرى مكوّنة من ألفاظ تنتمي إلى حقول دلالية مختلفة (كتاب، سماء، قطار).

وأما الجانب الثالث فمرتبط بالأصل والفرع؛ فاللغة في علم النفس اللغوي فرع، وعلم النفس فيه أصل، بينما اللغة في علم اللغة النفسي أصل وعلم النفس فيه فرع.

وثمة سؤال منهجي ينبغي طرحه في هذا المناط؛ وهو ما المعيار الذي يجعلنا ندرج قضية ما داخل اللسانيات النفسية أو نخرجها منها؟

---

[1] د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي 11/1

[2] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط5، 2003، ص125، 126

المعيار هو أن تكون هذه القضية مرتبطة حال دراستها بعملية ما من العمليات النفسية كالإحساس أو الانتباه أو الإدراك أو التذكر أو الفهم.. وفي حال عدم ارتباط هذه القضية بواحدة من العمليات النفسية فإنه يستحيل أن يدرسها علم النفس لأنها لا تقع في نطاقه، وإنما في نطاق علم اللغة. ومثال ذلك قضية المشترك اللفظي Homonym –وهو أن تكون للكلمة الواحدة عدة معان– فإنها غير مرتبطة بأي عملية نفسية، ولذلك فإنها لا تخضع للدراسة النفسية، وإنما هي من مواضيع علم اللغة. ولكن إذا أمكن ربط هذه الظاهرة بالتذكر أو الفهم (كأن نفترض أنّ المشترك اللفظي يؤثر على التذكر أو الفهم، فنقارن بين مجموعتين من الجمل؛ الأولى تشتمل على عدد كبير من المشترك اللفظي، والثانية لا تشتمل على واحد منها لنقارن بين الوقت اللازم لتذكر أو فهم المجموعة الأولى، والوقت اللازم للمجموعة الثانية) عندئذ تصبح هذه الظاهرة من مواضيع علم اللغة النفسي، أو علم النفس اللغوي.[1]

2- مرتكزات تعليمية اللغة العربية في ضوء اللّسانيات النفسية

يحسُن بنا أن نشير في البداية إلى أنّ اللّسانيين التطبيقيين يفرّقون بين اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ فالاكتساب يحدث في الطفولة، أما تعلّم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء قد تكوّن، وحين تكون "العمليات" العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أنّ الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ حدث تغيّر "كيفي" في وظائف الأعضاء، وفي النشاط النفسي.[2]

---

[1] د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، 12/1

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص20.

من البديهي لن الإنسان لا يتعلم أي خبرة أو مهارة فكرية أو عضوية إلا إذا كان متحصلا

وعلى ذلك، فإنّ تعلّم اللغة الأمّ هو في حقيقة الأمر تكملة وتنظيم ونسج على منوال عملية الاكتساب اللغوي التي يمرّ بها الطفل في المراحل الأولى من حياته قبل دخوله إلى المدرسة. وبناء على ذلك، فإنه بمُكنة المختصين في تعليمية اللغة استثمار بعض معطيات الاكتساب اللغوي عند الطفل في تعليمه للغة.

فالعلاقة بين الاكتساب اللغوي وتعلّم اللغة هي علاقة تلازمية، ذلك لأنّ "تعلّم اللغة يجري وفق قدرة فطرية في الإنسان، ولذلك ظهر مصطلح "جهاز الاكتساب اللغوي" Linguistic Acquisition Device (LAD) الذي يمدّ الإنسان بافتراضات عن اللغة، ثم يختبر الإنسان افتراضاته مما يسمعه، ويعدّل قواعده إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار". [1]

1.2. التأكد من سلامة أجهزة التكلّم لدى المتعلم

التكلّم عند الإنسان هو نتيجة عمل تشترك فيه مجموعة من الأجهزة، كالجهاز النطقي المكوَّن من الحنجرة والوترين الصوتيين والحنك واللسان والشفتين، والجهاز السمعي المؤلَّف من الأذن ومكوّناتها، والجهاز التنفّسي المولِّد للطاقة الصوتية، والمراكز الدماغية التي تعطي الأوامر لعضلات تلك الأجهزة من خلال شحنات السِّيالة العصبية.

على الشروط اللازمة لذلك؛ فمثلا في عملية تعلم القراءة لابد من استعدادات فطرية (القدرة على الكلام) تمهد لهذه العملية وأخرى مكتسبة لتحقيقها، ولابد من النضج الجسدي والعقلي حتى يتم التدريب "الكلامي" عليها وفهم معانيها، ولابد من الدافع حتى يشعر المتعلم بالحاجة إلى مثل هذه العملية، ولا بد من الذاكرة حتى تلتئم هذه الخبرة الجديدة مع مجمل السلوك. أنظر:حمانة البخاري: التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص48، 49

[1] عبده الراجحي:علم اللغة التطبيقي، ص23

وعلى ذلك، فقد وجب على من يباشر تعليمية اللغة التنبّه إلى سلامة تلك الأجهزة أو الخصائص البيولوجية والفسيولوجية المسؤولة عن اللغة عند الإنسان،[1] باعتبارها المرتكز الأساس الذي يمكّن الإنسان من اكتساب اللغة، ومن تعلّمها أيضا. وإذا ما ثبت أن المتعلم يعاني من أسباب عضوية تعوقه عن الكلام فإنه يتم اللجوء إلى العلاج الطبي. كما يتم اللجوء إلى الأرطوفونيا (تصحيح النطق) إذا ما ثبت عند المتعلم أمراض نطقية كالتأتأة وغيرها.

2.2. استخدام عامل العاطفة في تعليم العربية

من المعلوم أنّ بين الإنسان ولغته الأمّ رابطة عاطفية خاصة، تبدأ معه منذ الطفولة، لتعزز -مع مرور الوقت- انتماءه إلى جماعته اللغوية. وفي هذا السياق نبّه السلوكيون على أهمية العاطفة في اكتساب اللغة الأمّ. وعلى ذلك، فقد وجد العالم السلوكي ماورر (Mowrer) "أنّ العاطفة قد تؤدي دورا أساسيا في اكتساب لغة الأهل، ولقد أدت تجاربه مع الطيور التي تتكلم مثل الببغاء، والأطفال الذين يتعلمون لغة الأهل إلى النظرية الآلية، أو نظرية

---

[1] اهتم العلماء بالبحث في تلك الخصائص، منهم لينبرج Lenneberg الذي رأى وجود بعض العلاقات بين اللغة والنواحي الفسيولوجية والتشريحية الخاصة بجسم الإنسان، من ذلك:

1-العلاقة بين اللغة وتركيب جهازي السمع والنطق.

2-العلاقة بين اللغة والدماغ والتخصصات التي اكتشفت في أجزائه المختلفة.

3-العلاقة بين اللغة والسيطرة على التنفس.

4-العلاقة بين اللغة وبعض مراكز التنسيق بين حركات العضلات الخاصة بالنطق.

5-خصائص أخرى تتعلق بالحس والإدراك والفهم.

أنظر: د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص153 وما بعدها، وانظر: د. كمال بكداش:علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2002م، ص10 وما بعدها.

رضاء الذات، فلقد اعتقد أنّ الطفل يشعر بدفء عاطفي اتجاه أمه التي يسمع منها الكلمات لأول مرة". [1]

وعلى هذا الأساس، فإنه بمُكنة المشرفين على تعليمية اللغة العربية للناشئة، سواء الناطقة بالعربية أو غير الناطقة بها، استخدام العنصر العاطفي في تعليمها، بغية ربط المتعلم بلغته الأم، وتحسيسه بأنها لغة دينه وقومه وثقافته.. وكلما كان المعلّمون على وعي بالعامل العاطفي في تعليم العربية للناشئة، كلما كانوا أكثر قدرة على استخدام هذا العامل في استمالة المتعلم إلى تعلمها، ومن ثمة يكون المتعلمون أكثر ارتباطا بلغتهم الأمّ، وأكثر حرصا على تعلّمها.

3.2. دور التقليد في تعلم العربية

للطفل قدرة كبيرة على التقليد؛ فهو يقلّد الكبار في نطق الأصوات والكلمات والجمل، كما يقلدهم في طريقة كلامهم مع يصاحبها من أنماط تعبيرية غير لفظية، كالتعبير الجسدي بحركاته وإشاراته، والتعبير الصوتي بما يضمه من إيقاع النطق وسرعته.. لذلك يعدّ التقليد من أهم الوسائل التي يعتمدها الطفل في اكتسابه للغة، وفي تعلّمه لها.

وفي هذا المضمار حدد الأستاذ خلف الله دور التقليد وأثره في اكتساب اللغة بقوله: "للتقليد دور مهمّ في تكيّف الأصوات، ويعدّه بعضهم من أهم العوامل فيها، مستندين إلى أن المولود الأصم يعجز عن أن يتكلم وأنّ الطفل الطبيعي يتكلم أي لغة يسمعها". [2]

---

[1] د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، 107/1

[2] د. حلمي خليل: اللغة والطفل، ص76

أما علماء اللغة فقد أشاروا في دراساتهم إلى عنصر التقليد ودوره في اكتساب اللغة -أصواتا وكلمات وجملا- وخاصة في مرحلة الكلام الفعلي أي في مرحلة اللغة المشتركة غير أنهم يعطون أهمية للتلقين والتكرار فيما يسميه علماء النفس التدعيم السمعي.[1]

على أنه في مرحلة التقليد اللغوي نجد الطفل يحاكي كلمات يتعمد بعض الملازمين له نطقها له نطقا محرَّفا يتفق مع طريقة نطقه؛ فهذه الكلمات هي من اختراع الكبار لا من اختراع الطفل. لذلك فالواجب على القائمين بشؤون الطفل في هذه المرحلة أن يتجنبوا هذه العادة؛ فإنّ محادثاتهم إياه بهذه الكلمات المحرّفة ترهقه عسرا من أمره، وتشغل قسطا كبيرا من وقته في حفظ ألفاظ لا قيمة لها في مستقبل حياته، وتحمله على بذل مجهود في أمور من شأنها أن تفسد نطقه وتعوق سيره اللغوي.[2] لذلك يستحسن في هذه المرحلة أن نعوّد الطفل على تقليد أصحاب الفصاحة والبلاغة كالشعراء والخطباء.. حتى يكونوا قدوة له فيما بعد.

كما أن متعلم اللغة الأم، في مرحلة التقليد اللغوي، قد يزاحمه تعلّم لغة أجنبية، وهذا أمر لا يحبّذه المهتمون بالحقل التعليمي؛ وفي هذا الشأن ذهب الدكتور علي عبد الواحد وافي إلى أنّ الطفل في "مرحلة الاستقرار اللغوي" التي تبدأ من السادسة أو السابعة أو الثامنة، تبعا لاختلاف الأفراد، تترسخ لديه العادات اللغوية، ويستقر نطقه، وشكل حديثة، وصفات تراكيبه وأساليبه، مما يجعل

---

[1] م، ن، ص78، 79

[2] علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، ط2، 2005م، ص172، 226

تعلّمه لغة أجنبية من أشق الأعمال عليه وعلى مربيه (مثلا الطفل المصري يجد صعوبة في نطق كلمات فرنسية مشتملة على حروف: p-v-g-u ويلجأ إلى أن يستبدل بها أصواتا قريبة منها من أصوات لغته). فالطفل لا يكاد يتجاوز السابعة من عمره حتى يفقد ما كان لديه من ميل فطري إلى تقليد الأصوات، فتكليفه في هذه المرحلة تعلم لغة أجنبية يقتضيه بذل مجهود فيه تعطيل لنموه الجسمي والفكري.[1]

ونجد هذه الإشكالية مطروحة عند الناشئة الناطقة بالعربية وغير الناطقة بها على سواء؛ فالناطق بالعربية يجد في "مرحلة الاستقرار اللغوي" صعوبة في تكييف لسانه على أصوات أعجمية، وغير الناطق بالعربية يجد هو أيضا صعوبة في تكييف لسانه على أصوات العربية! والذي نراه هو أن نترك للمتعلم وقتا كافيا لإتقان أصوات لغته الأم، فضلا عن إتقان كتابتها، ثم نشرع –بعدئذ– في تعليمه لغة ثانية، على أن لا نتجاوز في تعليمه لغةً ثانية "الفترةَ الحرجة" التي يجب أن يتعرض فيها الطفل إلى منبّه لغوي، والتي افترض بعضهم أنّ سن هذه الفترة هو سن الثانية عشرة.

4.2. التدرج في تعليم المفردات من التّعميم إلى التخصيص إلى التجريد

يتدرج الطفل في نموه اللغوي من التعميم إلى التخصيص إلى التجريد، فهو في بداية أمره يميل إلى التعميم، كأن يطلق مثلا على القط اسم "مينوش" (في اللهجة الجزائرية) وبعد ذلك يعمّم هذه التسمية على كل ما شابه القط من أرانب وكلاب.. وتُسمى هذه المرحلة بمرحلة اللاتمييز؛ لأنّ العالم الخارجي يبدو في إدراك الطفل مجموعة من الأشياء

[1] م، ن، ص195، 227. وانظر: د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص152

المتداخلة. ثم ينتقل إلى التخصيص أي: مرحلة التمييز، وفيها يخصص الطفل لكل حيوان اسما ينفرد به. ليصل بعد ذلك -عند النضج- إلى مرحلة التجريد التي معناها ملاحظة وجوه الشبه بين الأشياء المختلفة، كتمييز الإنسان المتحضر بين العشرات من الألوان، أو تعامله مع الخطوط والأرقام والرموز.. [1]

ويمكن استثمار هذا المُعطى النفسي - اللّغوي في حقل تعليمية اللغة؛ إذ في البداية على المعلم أن يلقّن المتعلم المفردات ذات الطابع المحسوس، التي يستوعبها المتعلم بشكل مباشر، كألفاظ الألوان (أحمر، أزرق، أصفر) ووسائل النقل (سيارة، قطار، طائرة) ووسائل الكتابة (قلم، ممحاة، مسطرة)، وبعدئذ يسهل على المتعلم ربط هذه الأشياء بأسمائها عندما يُطلب منه ذلك، كما يستطيع أن يتذكر أسماء هذه الأشياء بمجرد رؤيتها. وفي مرحلة النضج العقلي ينتقل المعلم بالمتعلم إلى المفردات ذات الطابع المجرّد التي تقتضي منه تفكيرا وتأمّلا، كالحرية، والعدل، والأمن..

5.2 البدء في تعليم أقسام الكلمة بالأسماء ثم الضمائر ثم الأفعال

أول ما يتعلمه الطفل، على مستوى أقسام الكلمة، من المفردات هو الأسماء، وبالأخص أسماء الأشخاص المحيطين به، ثم يستعمل الضمائر والأفعال عند أواخر السنة الثانية، فإذا بلغ ثلاثين شهرا

---

[1] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص164 وما بعدها. يضاف إلى تداخل أشياء العالم الخارجي في إدراك الطفل -في مرحلة اللاتمييز- محدودية معجمه اللفظي التي لا تسعفه إلا بكلمات محددة للتعبير عن أشياء مختلفة. أنظر:

Michèle kail, L,acquisition du langage, presses universitaires de France, 2012, 1ere édition, p41

تتناقص لديه الأسماء، وتتزايد الأفعال والضمائر والنعوت والظروف وحروف الجرّ. ويُفسَّر استعمالُ الطفل الأسماءَ قبل الأفعال بأنّ ذلك مرجعه إلى النفعية من جهة (أي: معرفة الأسماء –مثل: خبز، كرة..– أنفع للطفل من معرفة الأفعال)، وعدم قدرة الطفل على التجريد من جهة أخرى. [1]

ويمكننا استثمار هذا المعطى النفسي – اللّغوي في حقل تعليمية اللغة؛ فنبدأ بالأسماء كأسماء الأشخاص، والأعداد، والأماكن، والبلدان، والمهن، والحِرف، ولوازم المدرسة، والسوق.. –وتبدو أهمية تعلّم الأسماء أكثر عند غير الناطقين بالعربية لحاجتهم إليها في التواصل اليومي–. ثم ننتقل إلى الضمائر، لأنها يمكن أن تحمل طابعا حسيا إذا ما دعّمها المعلم بالإشارة الجسدية للتوضيح، مثل: أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتم، أنتنّ.. ثم ننتقل إلى الأفعال بأزمنتها الثلاثة (الماضي، والمضارع، والأمر) مع الاستعانة بالسلوك الحركي أيضا لتقريب دلالتها الزمنية إلى أذهان المتعلمين.

6.2. أثر الحقل الدلالي في تعليم العربية

الحقل الدلالي semantic field أو الحقل المعجمي lexical field "هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. مثال ذلك كلمات الألوان في اللغة العربية. فهي تقع تحت المصطلح العام (لون) وتضم ألفاظا مثل: أحمر– أزرق – أصفر..". [2]

---

[1] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص142، 143

[2] د. أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998، ص79

ويعتمد أصحاب نظرية الحقل الدلالي على فكرة أنّ "المعاني لا توجد في الذهن منعزلة، بل بينها ترابط ملحوظ". [1] فقد ثبت أنّ العناصر العقلية تميل إلى الترابط فيما بينها بفعل التشابه أو التضاد الذي يمثّل تشابها بالمقابلة، أو بفعل التجاور المكاني والزماني. فكلمة "وردة" قد تستدعي كلمة "زهرة" لتشابه الدلالة أو الترادف بينهما، وكلمة "جرس" قد تستدعي كلمة "حرس" للتشابه الصوتي بينهما، فيما قد تستدعي كلمة "أسود" كلمة "أبيض" لعلاقة التضاد. ويبين الاختبار نفسه أنّ كلمة "كرسي" قد تترابط بالكلمة "طاولة" بفعل التجاور المكاني، وأنّ كلمة "ضوء" قد تترابط بكلمة "نهار" للتجاور الزماني. [2]

وعلى هذا الأساس، فإننا نرى أنّ نظرية الحقل الدلالي –التي تساعد على جعل المعاني تنتظم في الذهن انتظاما– ذاتُ بعد نفسي – لغوي في حقل تعليمية اللغة، إذ تجعل المتعلم يستقبل المفردات ويستدعيها بأيسر السبل؛ فإذا ما طلبنا –مثلا– من المتعلم أن يستحضر مفردات من حقل دلالي واحد كألفاظ الألوان (أحمر، أزرق، أخضر..) فإنّ استحضاره ذاك يكون أسرع من الوقت الذي يقضيه في استحضار كلمات تكون من حقول دلالية مختلفة (أحمر، كتاب، شجرة..).

كما أنّ الحقل الدلالي من شأنه أن يضع أمام متعلم العربية خيارات في التعبير، لوجود علاقة المشابهة بين الألفاظ التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد كقوله: تنزهتُ في الجنّة، أو في الحديقة، أو في الروضة، أو في

---

[1] د. محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، 2001، ص186

[2] د. كمال بكداش: علم النفس ومسائل اللغة، ص134

البستان..، فللمتعلم أن يختار اللفظة المناسبة في مكانها المناسب، تبعا لما يمليه عليه السياق، وحالته النفسية أيضا.

7.2. دور العادات اللفظية في تعليم العربية

يذهب علماء النفس اللغوي إلى أنّ كلامنا أكثره استجابة للعادات اللفظية الراسخة في أذهاننا كالقصائد والأمثال والحكم.. التي تسهل لنا عملية التواصل، وتجعل الكلمات تخطر في أذهاننا بصورة عفوية. وعلى هذا، فللعادات اللفظية أثر بالغ الأهمية، وهو أنها تضع للفكر قوالب جاهزة؛ فقد تخطر ببالنا فكرة وحينما نريد أن نعبّر عنها بكلمة مناسبة وتلك الكلمة تكون ملازمة لغيرها نضطر إلى استعمالهما معا مثل: البلد الشقيق، والوطن الحبيب، والعدو اللّدود.. على أنّ العادات اللفظية سلاح ذو حدّين؛ فهي من جهة تسهّل علينا عملية التواصل، ومن جهة أخرى تصبح عادة كسائر العادات، نستعملها دون تفكير، وقد توقعنا أحيانا في الحرج الاجتماعي،[1] مثل: عجوز شمطاء، وإخوة أعداء..

من هنا تأتي أهمية العادات اللفظية في تعليمية اللغة العربية للناشئة، من خلال تزويد المتعلم بثروة لغوية تمكّنه من التعبير والتواصل بسهولة ويسر، كعبارات التحية والمجاملة.. على أن تنسجم تلك الثروة اللغوية مع الذوق السليم والفكر الحكيم؛ لأنّ تلك الثروة اللغوية ستصير عادة كلامية يستند عليها المتكلم في تعبيره وتواصله مع الغير في كل آن.

---

[1] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص163، 164

هذا، وقد ذهب علماء النفس اللغوي إلى أنّ دراسة العادات اللفظية تكشف عن مطامح أو اهتمامات معينة أو هوايات أو مواقف متأزمة أو عقد نفسية أو انحراف عن السلوك السويّ. فدراستها إذن مفيدة لمعرفة أنواع الترابط اللفظي من جهة، ومعالجة الأمراض النفسية من جهة أخرى.[1]

8.2. الأسس النفسية لتعلّم المهارات اللّغوية الأربع

يمرّ الكلام عند الإنسان بأدوار متعاقبة حتى يصبح ناضجا ومتكاملا في ميادينه الستة: الاستماع، والفهم، والتقليد، والتحدّث، والقراءة، والكتابة.[2] على أنّ أبرز هذه الميادين في تعلم اللغة هو ما يعرف بالمهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

أ-الاستماع

الاستماع هو الخطوة الأولى التي تصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، لأنّ "السمع أبو المَلَكات اللسانية" كما قال ابن خلدون. وفي هذا المناط ذهب دي سوسير إلى أنّ استماعنا للغير يقودنا إلى تعلّم لغتنا الأم، وهي لا تستقرّ في دماغنا إلا بقدْر لا يحصى من التجارب، والانطباعات التي نحصل عليها بالإصغاء إلى الآخرين تعمل على تعديل عاداتنا اللغوية.[3] وقد كان قدماؤنا العرب يولون للسماع (التلقّي عن طريق المشافهة) أهمية بالغة في تحصيل النقول، كالقرآن الكريم، والحديث الشريف، وكلام العرب؛ شعرِه ونثرِه.

---

[1] م، ن، ص176

[2] د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص172

[3] Ferdinand De Saussure: cours de linguistique générale, enag, Alger, 1994, 2eme, édition, p39

وعلى ذلك، فـ"الطفل ما قبل المدرسة الابتدائية لديه حصيلة وافرة من الخبرة في مجال الاستماع والإصغاء، غير أنّ المعلم من واجبه تدريبه على الاستماع الهادف. وفي الدول المتقدمة أصبح الاستماع جزءا أساسيا في معظم برامج تعليم اللغة سواء في المرحلة الثانوية أو في المرحلة الأولى". [1]

على أنّ مهارة الاستماع لدى المتعلم تستوجب مهارة النطق لدى المعلم؛ أي: نطق المعلم لحروف العربية نطقا صحيحا من حيث المخارج والصفات، مما يدفع أيّ لبس في عملية التلقّي، لا سيما في الحروف التي تشترك في المخرج وتختلف في الصفة، مثل الحروف النطعية (ط، د، ت) التي تخرج من نطع الفم (ما ظهر من الحنك الأعلى) بينما صفاتها مختلفة. [2]

ب-المحادثة

حينما يمرّ الطفل بخطوة الاستماع، مع ما يصاحبها من عمليتي الفهم والتقليد، يأخذ في التحدّث لإثبات ذاته في المجتمع. ولا يتأتى للطفل تأليف جملة إلا بعد أن يكتسب الحد الأدنى من المفردات، ويقدّره بعض الباحثين بحوالي مائة إلى مائتين مفردة. كما لا يتأتى للطفل تأليف جملة إلا بحسن استعماله لتلك المفردات.

غير أنّ الحديث أو التعبير الشفوي ليس عملية بسيطة، بل يمثل من المنظور النفسي – اللغوي مفهوما متسعا، لا يقل في مفهومه عن عملية الاستماع؛ فهو عبارة عن مزيج من العناصر التالية:

---

[1] د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص233

[2] فالطاء: مجهور، شديد، مستعل، مطبق، مصمت، مقلقل. والدال: مجهور، شديد، مستفل، منفتح، مصمت، مقلقل. والتاء: مهموس، شديد، مستفل، منفتح، مصمت.

1-التفكير كنشاط عقلي.

2-اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات.

3-الصوت كعملية لحمل الأفكار والكلمات عن طريق أصوات تُنطق ويسمعها الآخرون.

4-الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع. [1]

وبما أنّ المحادثة أو التعبير الشفهي مزيج من العناصر المذكورة (الفكرة واللغة والصوت والحدث) التي تحدث في آن واحد، فإنه ينبغي مراعاة بعض الجوانب النفسية للمتعلم في تعليمه نشاط التعبير الشفهي، منها أن لا يقاطع المعلّم المتعلم في حديثه حتى لا يشوّش عليه أفكاره، وحتى لا يحرجه بتلك المقاطعة أمام زملائه، ومنها تشجيعه على الكلام وعدم الاكتراث للأخطاء التي يقع فيها المتعلم في أثناء حديثه..

ج- القراءة

إذا كان الاستماع هو الخطوة الأولى التي تصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، كما تقدّم، فإنّ القراءة هي الخطوة الثانية لتعلم اللغة والفكر معا. فالقراءة في صورتها الصامتة أو الجهرية هي نشاط ذهني، حركي، غايته التعرف على المقروء.

وقد ذكر دارسو علم اللغة النفسي أنه لا بدّ من توافر شروط معينة عند الطفل قبل قدرته على القراءة، منها:

1-النمو العقلي الذي يفترض أن يكون في سنّ ستّ سنوات.

---

[1] م، ن، ص243

2-النضج العضوي لحاستي السمع والبصر للتمييز بين الحروف والأصوات.

3-البيئة الاجتماعية المحفّزة لأطفال الرابعة والخامسة من العمر على تعلم القراءة، وذلك عندما يتناولون الكتب والجرائد محاولين تقليد الآباء.

4-الإدراك الحركي الذي له أهميته في تتبع الأسطر والحروف والكلمات، كما أن التلفظ الصحيح يعتمد على جوانب حركية في أجهزة التصويت.

5-المحصول اللغوي عند الطفل يسهل عليه عملية القراءة.

6-الإدراك المكاني الذي يتمثل في وجود مكان تتتابع فيه الحروف والكلمات على سطر، فإذا انتهى السطر ينتقل البصر إلى سطر آخر. كما أنّ القراءة تجري وفق أبعاد الكتابة؛ فهي من اليمين إلى الشِّمال في العربية، ومن الشمال إلى اليمين في اللغات الأوربية، ومن أعلى إلى أسفل في اللغة الصينية، ويتطلب هذا إدراك الأبعاد والاعتياد عليها. [1]

وفي أثناء عملية القراءة تأخذ حركة العين أنماطا مختلفة، ينبغي توجيه المتعلم فيها؛ فقد أثبتت الدراسات التجريبية أنّ حركة العين في عملية القراءة غير متواصلة؛ فهناك حركة إلى الأمام (نوجّه فيها

[1] أخطأ أحد الطلبة في قراءة saw فقرأها was وقد تبين أن هذا الطالب عندما يصل إلى الكلمة فإنه يقرأها من اليمين إلى الشمال. أنظر: د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص239 وما بعدها. وانظر: د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص247

متعلم العربية لاسيما غير الناطق بها إلى أنّ حركة العين تكون من اليمين إلى اليسار) وهناك حركة تثبُّت وتأكُّد من الفهم، تعيد البصر من نقطة النهاية إلى الخلف، وهناك تريُّثات pauses تجعل القارئ يقف هنيهة تطول أو تقصر بحسب العمر والثقافة واللّغة والنص المقروء، وبحسب الحالة الصحية للقارئ واستعداده النفسي، وبحسب ما إذا كانت القراءة مجهورة أو صامتة. [1]

كما ينبغي توجيه المتعلم إلى أهمية الرصيد اللغوي -فضلا عن المعرفي- في عملية القراءة؛ فكلما كان المتعلم على قدر معتبر من الألفاظ والتعابير والصيغ النحوية والصرفية المعتاد عليها، كلما سهلت عليه القراءة والفهم معا. والعكس صحيح؛ أي كلما كان مفتقرا لذلك الرصيد، كلما صعبت عليه القراءة والفهم معا، وفي هذه الحال يبذل المتعلم جهدا ووقتا مضاعفين.

د- الكتابة

تعتمد الكتابة على حاسة اللمس، وحاسة البصر، وأحينا تنضاف إليهما حاسة السمع عندما نكتب ما نسمع. ويعتمد المكفوفون على حاسة اللمس في الكتابة عندما يستعملون البرايل (braille) كما يستعملون حاسة السمع عندما يُملى عليهم الكلام.

وفي عملية تعليم الكتابة لمتعلم العربية -سواء بوصفها لغة أولى أو ثانية- ينبغي التركيز على الأشكال التي تتخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها (مثل الكاف: كتب/ مكتب/ ملك)، وكذلك الحروف المتشابهة كتابةً مثل: (ب ت ث).

[1] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، 243

وقد ذكر المختصون أنّ في السنة السادسة من العمر يستطيع الطفل أن يبدأ تعلم الكتابة، ولكن كتابته حينذاك تتسم بالبطء، وشدة ضغطه على القلم والورق، وإجهاد نظره، وتوتر أعصابه، وتصلب الجسم والأطراف، وكثرة التوقف بين كتابة حرف وآخر. وفي تجربة قام بها الدكتور فؤاد البهي السيد في الكويت عام 1971 للكشف عن متوسط المحصول اللفظي العربي للسنوات الدراسية في الابتدائي، تبيّن أن أسهل خمسة حروف تبدأ بها الكلمات هي: م، ن، ق، ع، ص (مرتبة من السهل إلى الصعب) وأنّ أصعب خمسة حروف هي: ظ، ض، ذ، ث، د (مرتبة من الصعب إلى السهل). [1]

وقد يحدث لدى المتعلم أن يستعمل يده اليسرى في الكتابة (ويسمى الأعسَر)، نظرا لتغلب النصف الأيمن من الدماغ على النصف الأيسر في أداء عملية التنظيم والتنسيق، خلافا للأغلبية العظمى من الناس الذين يكون النصف الأيسر من الدماغ لديهم عادة متغلبا على النصف الأيمن. ومن الآباء والمربّين من يرغم الطفل الأعسر على استعمال يده اليمنى، وتؤدي هذه المعاكسة إلى اضطرابات نفسية – جسدية منها التأتأة، والدماغ في هذه الحالة يؤدي وظائفه في ظروف سيئة، ومن المستحسن أن لا نقاوم هذا الميل إذا بدر من الأطفال. [2]

9.2. دور قياس المعنى في تعليم العربية

استخدم اللغويون وعلماء النفس صورا من قياس المعنى لتحقيق عدة أغراض منها:

---

[1] د. عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ص185

[2] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص272 وما بعدها

أ-قياس المعنى الأساسي للكلمات المتضادة، وذلك بوضع معيار متدرج لتحديد درجة الكلمات التي تقع في التضاد المتدرج بين طرفين متضادين. وعلى هذا المقياس يجري توزيع سلسلة الكلمات المتضادة. مثلا إذا كنا نبحث عن تضاد كلمة دافئ أهو معتدل أم بارد أم قارس؟ لا يمكن الإجابة على هذا التساؤل إلا بعمل مقياس متدرج توزَّع عليه كلمات التسلسل. فيمكن مثلا لدرجات الحرارة وضع مقياس متدرج على النحو التالي:

غالٍ، ساخن، حار، دافئ، معتدل، بارد، قارس، متجمّد

ب-قياس التمايزات والاختلافات في المعاني النفسية الداخلية عند الأفراد بالنسبة إلى المفاهيم المختلفة أو المعاني التي يشعر وينفعل بها هو ذاته. وأشهر من حقق له تقدما Charles E. Osgood وحلقته، في إطار علم الدلالة النفسي، وقد عرف هذا المقياس باسم التمايز السيمانتيكي (الدلالي). ويتلخص هذا المقياس في أن يسمع الشخص المسؤول كلمة معينة ثم يسجل استجابته لهذا المثير عن طريق اختيار واحدة من صيغتين متقابلتين مثل: سعيد/ حزين، خشن/ ناعم، بطيئ/ سريع..

ج-قياس ردود الأفعال الفسيولوجية التي تعدّ استجابات لمثيرات لغوية معينة. مثال ذلك أن Razran قاس رد فعل اللعاب، واتخذ من نفسه مقياسا، وقد وجد أنّ الكلمات (الروسية) التي عرفها منذ طفولته يزداد معها اللعاب، وبعدها جاءت كلمات لغته العلمية (الإنجليزية)، ثم اللغات التي يعرفها بصورة ضعيفة (الفرنسية، الإسبانية، البولندية).[1]

[1] أحمد مختار عمر: علم الدلالة، ص42 وما بعدها

ويمكن الإفادة من الغرض الأول "قياس المعنى الأساسي للكلمات المتضادة" في الحقل التعليمي، حتى يكون تعلّم اللغة عمليا؛ يجمع بين ما هو لغوي وما هو علمي، كالبحث عن ضد كلمة دافئ. ويمكن الإفادة من الغرض الثاني "قياس التمايزات والاختلافات في المعاني النفسية الداخلية" من خلال الوقوف على سبب تخيّر المتعلم هذا اللفظ أو ذاك، بغية توجيهه نحو الأفضل والأمثل. ويمكن الانتفاع من الغرض الثالث "قياس ردود الأفعال الفسيولوجية" من خلال ما تثيره اللغة من استجابات معيّنة لمعرفة الدلالات النفسية للكلمات المكتسبة أو المتعلَّمة.

خاتمة

لقد اتضح مما تقدّم، أنّ اللسانيات النفسية (علم اللغة النفسي) نشأت حديثا في ظلّ تقاطع علم اللسان مع علم النفس، تقاطعا أفاد العلمين معا. الأمر الذي جعل اللسانيات النفسية تتبوّأ منزلة معتبرة في الدراسات البينية.

وقد تبيّن دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو عند غير الناطقين بها، من خلال جملة من المرتكزات التي يمكن التعويل عليها في ذلك. كما أنه بإمكان المختصين في حقل تعليمية اللغة استثمار بعض معطيات الاكتساب اللغوي عند الطفل قبل دخوله إلى المدرسة في تعليم اللغة العربية داخل المدرسة، لِما بين اكتساب اللغة وتعلّمها من علاقة ترابطية وتكاملية.

وعليه؛ فإننا نأمل أن يسير البحث النفسي - اللّساني في الوطن العربي، وفي المعاهد العربية العالمية، نحو بناء نظرية تعليم اللغة العربية من منظور اللسانيات النفسية، بناءً يستقي مادته اللّغوية من البيئة الطبيعية للأطفال (البيت، الحضانة، المدرسة)، ويستقي مادته المعرفية من العلوم الأخرى المساعدة، كعلم النفس والفسيولوجيا وما إلى ذلك.



المبحث الثالث: مشروع " منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها" لمحمد حقي، قراءة في ضوء اللسانيات التطبيقية

أ.د. يوسف ولد النبية

تمهيد

لقد أضحت تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في المنظومة التربوية الأوروبية أمرا غيرَ يسير –على الرغم من الجهود الساعية إلى تطويرها بما يحقق الغاية المنشودة– وذلك لاختلاف أغراض التعلم، سواء عند الجالية العربية أو غير العربية، بين غرض ديني، واجتماعي، وتجاري، وثقافي.. فضلا عن اختلاف أعمار المتعلّمين، وجنسياتهم، ولغاتهم، وثقافاتهم.

من أجل ذلك، سعى المهتمون إلى تطوير مناهج تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وفي ضوء المنجزات العلمية الحديثة؛ سواء في جانبها النظري والمعرفي كما هو الشأن في علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع اللغوي، واللسانيات الجغرافية، أو في جانبها التطبيقي والتقني، كما هو الحال في الحواسيب والأجهزة الصوتية والمرئية..

ونحسب أنّ اللسانيات التطبيقية، والتعليمية منها على وجه الخصوص، من أهم ما يمكن التعويل عليه في وضع الطرق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على السواء، في تعليم وتعلّم

اللغة بشكل ناجع ونافع، والتي تعمل على تحويل المعارف اللغوية إلى مهارات فعلية، وسلوكات عملية، يمكن ملاحظتها وضبطـها وقياسها في الميدان.

من هذا المنطلق، آثرنا أن يكون عنوان هذه الورقة البحثية: مشروع "منهج اللّغة العربية لغير الناطقين بها" لمحمد حقي صوتشين،[1] قراءة في ضوء اللّسانيات التطبيقية.[2] ويُستحسن – منهجيا– أن نقدّم لهذا الموضوع بتمهيد نعرض فيه لمفهوم اللسانيات التطبيقية، وعلاقتها بتعليمية اللغة، ثم نفصّل الحديث في تقديم قراءة تحليلية لمشروع "منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها" المعروض بين أيدينا، في ضوء اللّسانيات التطبيقية.

1- مفهوم اللّسانيات التطبيقية

تُعرّف اللسانيات التطبيقية على أنها الاستعمال الفعلي لمعطيات النظرية اللسانية في مجالات مختلفة، أو هي استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها، في حلّ بعض المشكلات ذات الصلة باللغة في ميادين لغوية وغير لغوية، كتعليم اللغة الأمّ، واللغات الأجنبية، والأرطوفونيا (التقويم اللفظي)، والترجمة، وحوسبة اللغة،

---

1 أكاديمي ومستعرب تركي، يشغل منصب أستاذ محاضر بجامعة غازي، بأنقرة، تركيا، قام بإعداد مشروع "منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، سنة 2013

2 قدمنا هذه المداخلة في المؤتمر السنوي السابع بمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية حول: ما هي طرق تصميم برامج تعليم اللغة **العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؟** بمدينة ليل، بفرنسا، يومي 8-9 /**6**/ **3201**

والمعجمية، والأسلوبية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، والتخطيط اللغوي.. [1]

ومعنى هذا، أنّ اللسانيات التطبيقية ليس لها موضوع محدّد، ومجال معيّن، وإنما هي تطبيق لما توصلت إليه اللسانيات النظرية من نتائج. ومعنى هذا أيضا، أنّ اللسانيات التطبيقية وسيلة لغايات معيّنة، خلافا للسانيات النظرية التي تدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها.

وقد ارتبط ظهور اللسانيات التطبيقية بتعليمية اللغة الوطنية واللغات الأجنبية في منتصف القرن العشرين، [2] ومع مرور الوقت صارت تعليمية اللغة أو اللسانيات التعليمية فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية، إن لم تكن من أهم فروعها. وتُعنى اللسانيات التعليمية بالطرق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعلّمها؛ كوضع البرامج، وتعليم المهارات اللغوية كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة. ويتصل بذلك ما يُسمى بالنحو التعليمي الذي يهتم بالجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة.

وتجدر الإشارة في هذا المقام، إلى أنّ تعليمية اللغة لا يتفرّد بها اللساني التطبيقي عن غيره، وإنما هي عمل تتضافر فيه تخصصات

---

[1] أنظر: د. حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1420هـ/2000م، ص74 وما بعدها

[2] دعا باحثون إلى اقتراح مصطلحات تكون مقصورة على تعليم اللغة الأجنبية بخاصة، مثل ولكنز wilkins "الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية" وماكاي maky "علم تعليم اللغة" وسبولسكي spolsky "علم اللغة التعليمي". أنظر: د. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص9

مختلفة، وفي هذا المناط "يستخلص "كوردير" أنّ نجاح خطط تعليم اللغات يكون موقوفا على كل الأطراف: أولها المجتمع ممثلا بالسلطة التربوية، ثم عالم اللسانيات التطبيقية، فالمعلم المباشر في فصله". [1]

وتقوم اللسانيات التطبيقية بعامة، والتعليمية منها بخاصة، على جملة من المرتكزات التي يمكن التعويل عليها في صياغة منهج تعليمي للغة العربية لغير الناطقين بها، سواء في البلدان الأوروبية أو في غيرها. وعلى هدي تلك المرتكزات تكون قراءتنا للمشروع الذي بين أيدينا، وذلك لتسليط الضوء عليه من جهة، ولإثرائه من جهة أخرى.

2- قراءة في مشروع "منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"

قبل أن نفصّل في الحديث عن مرتكزات اللسانيات التطبيقية أو التعليمية التي قام عليها مشروع "منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها" نشير إلى الخطوط العريضة التي قام عليها المنهج، المتمثلة في المقاربات الأساسية التي اعتمدها صاحب المشروع.

أولا: ذكر صاحب المشروع أنه "تمّ إعداد منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها على أساس المذاهب الاتصالية التي تهتم باستخدام اللغة عند تعلمها بدلاً من التركيز على قواعدها". (المنهج:2) ويتجلى المذهب الاتصالي في المهارات الأربع التي تمثّل الحجر الأساس في تعلم اللغة وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة

[1] د. عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، أوت **1986**، ص**142**

والكتابة. وهذه المهارات الأربع تعدّ وسائل وغايات في الوقت ذاته؛ فهي وسائل يعتمدها المتعلم لاكتساب اللغة، وهي غايات يرومُها متعلم اللغة من أجل توظيفها في حياته اليومية؛ إذ إنّ التواصل اللغوي اليومي لا يتحقق إلا بها؛ استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة.

ثانيا: ركّز صاحب المشروع على "المهارات الأساسية للغة بشكل يعطي دورًا مركزيًا للطالب في التعامل مع المدرّس أو مع زملائه في الصف". (المنهج:4) وهذا ما تسعى إليه النظرية المعرفية التي تجعل المتعلّم يشغل حيزا معتبرا في العملية التعليمية؛ إذ يشارك المتعلّمُ المعلّمَ في شرح الدرس، ويقوم بعملية البحث والتقويم (مثلا: يقوم المتعلم بتقويم زميله في التعبير الشفهي أو الكتابي)، خلافا للنظرية السلوكية التي تجعل المعلّم العنصر الأساس في العملية التعليمية؛ وذلك من حيث تخطيطُه للدرس، وتنفيذه له، وتقويمه للمتعلّم، دونما الاهتمام بما يجري في ذهن المتعلم من عمليات عقلية.

ثالثا: دعا صاحب المشروع إلى أنه "يتعيّن على منفّذي المنهج أن لا يحوّلوا تدريس اللغة العربية إلى تدريس القواعد". (المنهج:7) وهذا يتقاطع إلى حدّ كبير مع ما يُسمى بالنحو التعليمي، الذي يهتم -كما ألمحنا- بالجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة؛ فالمتعلم الأجنبي للعربية -لا سيما في المستوى الأول- ليس مطالبا أن يحفظ القواعد والمتون النحوية، وإنما يكفيه أساسيات الجملة النحوية ليحقّق بها المقاصد والمعاني.

1.2. المنهج والتركيز على احتياجات المتعلم

يحرص المختصون في وضع برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها على اختيار ما يحتاجه المتعلم من ألفاظ وتراكيب وصيغ تعبيرية وقواعد نحوية وصرفية.. وذلك بالنظر إلى مستواه العمري (طفل، شاب، شيخ) ومستواه التعليمي (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، فضلا عن اختلاف غرضه من تعلّم اللغة (ديني، اجتماعي، تجاري، ثقافي).

ويقودنا الحديث عن اختلاف الأغراض من تعلم العربية إلى إشكالية المستوى اللغوي الذي يريده المتعلم، قَرُب أو بَعُد هذا المستوى من الفصحى، وقد حصر المختصون المستويات اللغوية في خمسة: فصحى التراث، فصحى العصر، عامية المثقفين، عامية المتنوّرين، عامية الأميّين (هذا المستوى خارج بالتعريف عن أهداف المثقف الأجنبي).[1]

ويذكر بعض الباحثين أنّ تعليم اللغة الأجنبية يتشعب في الأغلب إلى المرحلة المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة؛ فإنّ المرحلة المبتدئة تقتضي اختيار النمط اللغوي من النواة العامة للغة الفصيحة، وهي التي تكوّن أساس اللغة، وذلك بالاعتماد على درجة الشيوع على مستوى الكلمات وعلى مستوى الأبنية النحوية. وفي المرحلتين المتوسطة والمتقدمة نبدأ مزج الفصيحة المعاصرة بفصحى التراث. ومن المنطقي أن تكون المرحلة المتقدمة موجّهة لأغراض خاصة؛ ذلك لأنّ المتعلم الذي يتعلم العربية لأغراض الاتصال العام يمكنه أن يكتفي بالمرحلتين الأولى

[1] السعيد محمد بدوي: مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية، من كتاب مشترك: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992، ص45

والمتوسطة، أما الذي يريد أن يتقن علما خاصا فعلينا أن نختار له النمط اللغوي الذي يعينه على ذلك؛ وقد لوحظ أن معظم الوافدين من البلاد الإسلامية يريدون تعلم الشريعة، أو أصول الدين، أو اللغة العربية. [1]

وعلى ذلك، فقد ركز صاحب المنهج المقترَح على أساسيات اللغة العربية التي ينبغي أن يتعلمها غير الناطق بها في المرحلة المبتدئة، كتدريبه على الأصوات اللغوية (المخارج، الصفات، الصوائت الطويلة والقصيرة)، والأبنية اللغوية المختلفة (الضمائر، أدوات الاستفهام والتعجب، حروف العطف والجر، أزمنة الأفعال..) وعبارات التحية والمجاملة، وأسماء الأعداد، والأماكن، والبلدان، والمهن، والحرف، ولوازم المدرسة، والسوق.. وغير ذلك مما يندرج ضمن العادات اللفظية التي تسّهل على المتعلم عملية التواصل مع غيره في المجتمع، وتجعل الكلمات تخطر في ذهنه بصورة عفوية، مع الأخذ في الحسبان المستوى العمري والثقافي للمتعلم.

ويحرو بنا أن نذكر هنا أهمية العادات اللفظية في التواصل اليومي؛ حيث إنها تمكننا من الرجوع إلى الكلمة التي نحتاجها بأيسر السبل؛ فإذا خطرت ببالي كلمة "أزرق" -مثلا- فإن جميع الأوصاف الأخرى مثل أحمر وأبيض تنساق معها لأنها مرتبطة في ذهني بعلاقة هي الدالة على اللون. وللعادات اللفظية أثر آخر؛ وهو أنها أحيانا تضع للفكر قوالب جاهزة، فقد تخطر ببالنا فكرة وحينما

---

[1] أنظر: د. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص121، 122

نريد أن نعبّر عنها بكلمة مناسبة وتلك الكلمة تكون ملازمة لغيرها نضطر إلى استعمالهما معا مثل: البلد الشقيق، الهوّة السحيقة، أدهى وأمرّ.. [1]

2.2. المنهج وثنائية الكفاية اللغوية والأداء الفعلي لها

تولي اللسانيات التعليمية عناية بالغة بالكفاية اللغوية، التي تتمثل في النظام اللغوي -المفرداتي والتركيبي- الذي يكتسبه المتعلم من المجتمع، والذي يمكّنه من الأداء الفعلي للكلام. وقد شغل مفهوم الكفاية اللغوية بالَ اللسانيين قديما وحديثا، عند العرب والغرب على السواء.

أما العرب فيتقدمهم ابن خلدون الذي اصطلح عليها بالملَكَة اللسانية؛ وهي صفة راسخة في النفس بالتكرار والممارسة، ولا تحصل إلا بحفظ المنظوم والمنثور من كلام العرب، قال: "والملَكَاتُ لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة". [2]

وقد ربط ابن خلدون بين مرحلية تعلم اللغة عند الناطق بها وغير الناطق بها (الأعجمي) وبين مرحلية تعلم اللغة عند الطفل، وذلك حينما قال: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن

---

[1] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط5، 2003، ص163،164.

[2] المقدمة، تح: حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988، ص344

مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقَّنَها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك... هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال". [1]

ويقول في موضع آخر: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه **بحفظ** كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم... ثم **يتصرّف** بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال". [2] ويتضح من هذا أنّ الملكة اللغوية عند المتكلم تنبني على أمرين: الحفظ والتصرّف.

وأما الغرب فقد اشتهر منهم تشومسكي بمصطلحي الكفاية اللغوية (compétence)؛ وهي النظام النحوي الموجود تقديرا داخل دماغ كلِّ متكلم، والأداء (performance)؛ وهو الإنجاز الفعلي للكلام. وترتبط الكفاية عند تشومسكي بـ"قابلية المتكلم، عفويا، على توليد وفهم عدد كبير من الجمل التي لم يصدرها ولم يسمعها من قبل". [3]

وقد حاول المنهج المقترَح وضع أهم الصيغ اللّغوية والعبارات الجاهزة والأداءات الصوتية المختلفة كالنبر والتنغيم وغير ذلك مما يؤدي إلى تحقيق الكفاية اللغوية لدى المتكلم، ومن ثمة يمكنه تحقيق التواصل على هديها.

---

[1] م،ن، ص344

[2] م،ن، ص347

[3] د.يوسف غازي:مدخل إلى الألسنية، منشورات العالم العربي، دمشق، ط1، 1985 ص301

3.2. المنهج وثنائية اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

تهتم اللسانيات التعليمية باللغة المنطوقة قبل اللغة المكتوبة؛ لأنّ الأولى تمثّل اللغة الحية التي يتواصل بها الناس لسهولتها وخفتها.. والثانية "هي عبارة عن تحويل الرموز المسموعة في الأذن إلى رموز مرئية بالعين". [1]

وعلى ذلك، فإن اللسانيات التعليمية تركز على كل ما من شأنه خدمة اللغة المنطوقة، كمعرفة مخارج الحروف وصفاتها، والأداءات الصوتية المختلفة كالنبر والتنغيم، والتعبير الشفهي، والاختبار الشفهي، فضلا عمّا يصاحب اللغة المنطوقة من إشارات جسدية تكون مدعّمة لها أثناء الحديث.. وهو ما تبناه المنهج في غير موضع. كما تبنّى المنهج اللغة المكتوبة؛ من حيث كتابةُ المتعلم ما يسمعه، واستخدامه علامات الترقيم، وملؤه نماذج شخصية، وغير ذلك (المنهج:3).

وقد ارتأى صاحب المشروع أن يتخذ "منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها" المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) "أساسًا له دون إعطاء تفضيل أو أولوية لأي من المهارات الأربع، فقد استهدف تبني جميع المهارات اللغوية بشكل تتفاعل مع بعضها البعض كما هو الأمر في التواصل الطبيعي" (المنهج:6). ومع أهمية هذا الإجراء، فإنه من الفائدة أن نذكر بعض التوضيحات التي تتعلق باللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.

---

[1] حسن ظاظا: اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1410هـ/1990م، ص127

أ- اللغة المنطوقة

أوّل خطوة في تحصيل اللغة -بعامة- هو السماع، وفي هذا المضمار يقول ابن خلدون: "السمع أبو الملكات اللسانية". [1] ويذهب بعض الباحثين إلى أنّ هدف طريقة تعلم اللغة بالسماع audio lingual method هو التواصل؛ بحيث يصبح متعلم اللغة الأجنبية قادرا على فهمها كما تقال له من أصحابها، كما يصبح قادرا على التكلم بها في المواقف اليومية المختلفة بطلاقة وصحة مقبولتين ونطق يقبله صاحب اللغة، كما أنه يستطيع أن يقرأها بسهولة وبدون ترجمة واعية، كما يستطيع أن يتواصل كتابة لأي شيء يمكنه أن يقوله. وأهمّ سمات هذه الطريقة هو أن تُقدّم مواد الدارسة في الصيغة المنطوقة قبل المكتوبة. [2] فالواقع يثبت أنّ الإنسان يسمع قبل أن يتكلم، ويتكلّم قبل أن يكتب.

لذلك فقد ارتأى برنامج تعليم اللغة العربية الأوروبي "أنّ المكوِّن الصوتي للغة الأجنبية ينبغي أن يكون أولوية ثابتة تشغل بال المعلم في بداية التدريب". [3]

وعليه؛ فإنّ أهمّ ما يُركَّز عليه في تعليم اللغة العربية المنطوقة إتقان مخارج الحروف وصفاتها لدى المعلم والمتعلم على السواء؛ فإذا لم يكن المعلم حاذقا لمخارج الأصوات وصفاتها فإنّه يقدّم أصوات اللغة العربية إلى المتعلم بشكل مشوَّه، وقد ينعكس هذا التشوّه على الكتابة؛ فمثلا إذا

---

[1] المقدمة، ص339

[2] د. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه، نظرياته، قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 115/1

[3] Programmes d, enseignement pour la langue arabe; ministère de l'éducation nationale, juin 2010, p2

انحرف المعلم في نطق الجيم -من غير قلقلة- نحو الشين الرخوة في كلمة "مجتمع" يتلقّاها المتعلم "مشتمع" فيكتبها كما سمعها، وقد حدث هذا بالفعل عندنا في بعض المدارس الابتدائية. (ينظر: تركيز المنهج على معرفة الأصوات:31)

من هنا حَرِي بالمعلم أن يدرّب المتعلم على معرفة مخرج الحرف؛ الذي هو الحيّز المولِّد للحرف، وإذا أردت معرفة مخرج الحرف فسكّنه، وأدخل عليه همزة الوصل مكسورة، فحيث انقطع صوته كان مخرجه. [1] (مثلا إذا قلت: اِبْ، انقطع الصوت عند الشفتين، فعرفت أنّ مخرج الباء شفوي).

كما يدربه على صفات الحروف، وفائدة ذلك "تمييز الحروف المشتركة في المخرج إذ لولاها لكانت الحروف المشتركة حرفا واحدا، فالطاء مثلا لولا الاستعلاء والإطباق والجهر التي فيه لكان تاء لاتفاقهما في المخرج". [2] فإذا حقّق المتعلم مخارج الحروف وصفاتها بإرشاد من معلّمه استطاع أن يبتعد قليلا أو كثيرا عن لكنته الأجنبية أثناء نطقه للغة العربية، وخيرُ ما يُطبَّق عليه في التدريب على مخارج الحروف وصفاتها آيات من القرآن الكريم.

ويتصل باللغة المنطوقة أيضا، بعض الصفات الصوتية فوق التركيبية المصاحبة لها، والمُعِينة لها على تحديد المعنى. وهي حالة

---

[1] محمد بن يالوشة التونسي: الفوائد المفهمة في شرح الجزرية المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005، ص24

[2] م،ن، ص32

الصوت عند نطق الألفاظ؛ ارتفاعا وانخفاضا، سرعة وبطئا، نبرا وتنغيما، وما إلى ذلك. "ودرسُ الاتصال يهتم بهذه الظاهرة لأن اللغة الملفوظة لا تؤدي معناها من حيث هي مكوَّنة من ألفاظ وتراكيب يتعارف عليها الناس فحسب، ولكنّ المعنى يتحدد بوسائل أخرى بالإضافة إلى المعاني اللغوية، ومنها هذه اللغة الجانبية". [1]

فالتنغيم مما يساعد على فهم المعنى، بل إنه ينوب عن اللفظ، شأنه في ذلك شأن الإشارات الجسمية. فقد تحدّث ابن جنّي -بحسّه اللّغوي- في (باب الحذف) عن حذف الصفة إذا دلّت الحال عليها، قال: "وذلك فيما حكاه صاحبُ الكتاب [يقصد سيبويه] من قولهم: سِيرَ عليه ليلٌ، وهم يريدون: ليل طويل. وكأنّ هذا إنّما حُذفت فيه الصفة لما دلّ من الحال على موضعها. وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح [التطويل] والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك. وأنت تحس هذا من نفسك إذا تأملته. وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فتقول كان والله رجلا! فتزيد في قوة اللفظ بـ(الله) هذه اللفظة، وتتمكن في تمطيط اللام وإطالة الصوت بها (وعليها) أي رجلا فاضلا أو شجاعا أو كريما أو نحو ذلك". [2]

ويعدّ التعبير الشفهي صورة حيّة للغة المنطوقة، يعبّر من خلاله المتعلم عمّا يجول في نفسه من مشاعر، وعمّا يختمر في عقله من

---

[1] د. عبده الراجحي: اللغة وعلوم المجتمع، دار النهضة، بيروت، ط2، 1425هـ/ 2004م، ص36

[2] ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2006، 370/2، 371

أفكار، وعمّا يكتسبه من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وفصاحة مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء. ويحاول المعلّم إذ ذاك أن لا يقاطع المتحدّث في حديثه حتى لا يشوّش عليه أفكاره، وحتى لا يحرجه بتلك المقاطعة، بيْد أنّ هذا لا يمنع من تسجيل أخطاء المتعلم، ثم تصويبها بعد انتهائه من حديثه أو في أثناء حديثه عند الحاجة.

وتجتمع في التعبير الشفهي أربع عمليات متزامنة؛ الأولى عقلية وهى الفكرة، والثانية لغوية وهى الأسلوب، والثالثة صوتية وهى الكلام أو النطق، والرابعة ملمحية وهى الهيئة الجسدية. فإذا استطاع المتعلم أن يحقق هذه المذكورات يكون قد نجح في تعلّم عنصر أساسي من عناصر اللغة.

ويعتبر الاختبار الشفهي ذا أهمية بالغة في قياس القدرات اللغوية لدى المتعلّم لا سيما فيما يتعلّق بمهارتي القراءة والمحادثة. ومن فوائده أنه يساعد المعلّم على إصدار أحكام صادقة في قدرة الطالب على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والفهم، وربط الأفكار ببعضها بعضا، واستخلاص النتائج منها. وبذلك يكون الاختبار الشفهي داعما للاختبار الكتابي الذي لا يُغمط دوره في مجال تعليمية اللغة.

وتصاحب اللغةَ المنطوقةَ الإشاراتُ الجسدية، التي يستعين بها المتكلم للتواصل مع غيره؛ لإتمام كلامه أو توضيحه أو توكيده. ولقد كان للجاحظ فضل السبق في التنبيه إلى أهمية الإشارة في البيان والتواصل، وممّا قاله عنها: "الإشارةُ واللفظُ شريكان، ونعم

العونُ هي له، ونعم التّرجمانُ هي عنه. وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تُغني عن الخط". [1]

وعلى ذلك عُدّت الإشارات الجسدية من الأساليب الناجعة التي يستعين بها المعلّم لتوصيل الفكرة إلى المتعلم، سواء في تمثيله للأشياء الحسية، أو تجسيده للكلمات ذات المعاني المجرّدة، ويدخل في ذلك أيضا اتصال المعلّم بالعين مع المتعلم، وفي هذا المناط، يدعو المهتمون بلغة الجسد إلى الحفاظ على الاتصال بالعين مع الآخرين بالقدر الذي يُشعر الجميع بالارتياح؛ لأنّ من ينظرون إلى الآخرين يكتسبون مصداقية أكثر ممن لا ينظرون. [2]

كما أنّ المتعلم يتوسّل الإشارات والإيماءات الجسدية لتوصيل أفكاره حينما تعوزه الألفاظ في المحادثة أو في التعبير الشفهي، ولم يغفل المنهج المقترح الإشارة إلى هذا الأمر على أي حال.

ب-اللغة المكتوبة

أشرنا من قبل إلى أن الكتابة هي عبارة عن تحويل الرموز المسموعة في الأذن إلى رموز مرئية بالعين، وعلى ذلك فإنّ اللغة المكتوبة -على أهميتها- هي الوجه الثاني للغة، إذا علمنا أنّ اللغة المنطوقة هي الوجه الأوّل لها.

---

[1] الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، 78/1

[2] آلان وباربارا بييز: المرجع الأكيد في لغة الجسد، مكتبة جرير، ط1، 2008م، ص379، وانظر النسخة الأصلية:

Allan & Barbara Pease: The Definitive Book of Body Language; published in Australia by Pease international ; 2004 ; p379

وتعطي الكتابة مساحة من الحرية لمتعلم اللغة العربية بأن يعبّر عن أفكاره بشكل طبيعي، وتجعله في حوار ذاتي؛ بحيث يضيف ويحذف ما يراه مناسبا، لتوقّعه وجود متلقٍّ ابتداءً. كما تجعله يستثمر ما تلقّاه من مفردات وتراكيب وقواعد نحوية وصرفية وإملائية في عملية الكتابة.

ولقد تمّ تركيز المنهج المقترح على الأشكال التي تتخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها (مثال عن الكاف: كتب/ مكتب/ ملك)، وكذلك الحروف المتشابهة كتابة مثل: (ب ت ث)، بالإضافة إلى علامات الترقيم، وملء نماذج شخصية، وكتابة رسائل نصية أو إلكترونية بمناسبات مختلفة، وأيام الأسبوع والشهور والفصول.. إلى غير ذلك مما يحتاجه المتعلم في الحياة اليومية.

4.2. المنهج ومعايشة اللغة في بيئتها

ذهب المختصون في اللسانيات التعليمية إلى أنّ السليقة اللغوية لا تنمو إلا في البيئة الأصلية للغة، وعلى المتعلم للّغة الثانية أن يعيش أجواء تلك اللغة التي يتعلمها؛ إما حقيقة (أن يعيشها في بيئتها)، وإما اصطناعا (إنشاء مختبر اللغة).

ويصطلح ابن خلدون على معايشة اللغة في بيئتها بالمخالطة والنشأة، ويضرب مثالا عن فرسان الكلام كسيبويه والفارسي والزمخشري وأمثالهم، فقد "كانوا عجما في نسبهم فقط وأما المربى

والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب". [1] ويصطلح الدكتور الحاج صالح عبد الرحمن على هذا الأمر بـ"الانغماس".

ولنا في التاريخ العربي الإسلامي نماذج يمكن أن نستلهم منها مسألة معايشة اللغة في بيئتها؛ من ذلك رضاعة النبي -صلى الله عليه وسلم- في بني سعد؛ فقد كان من عادة أهل الحواضر من العرب أن يبعثوا أبناءهم إلى البوادي ليستقيم لسانهم، كما يستقيم بنيانهم.

وقد قيل لبشار بن برد (ت168هـ) -وهو فارسي الأصل-: "ليس لأحد من شعراء العرب شعر إلا وقد قال فيه شيئا استنكرته العرب من ألفاظهم وشُكّ فيه، وإنه ليس في شعرك ما يشك فيه. قال: ومن أين يأتيني الخطأ؟ ولدتُ ههنا ونشأت في حجور ثمانين شيخا من فصحاء بني عقيل ما فيهم أحد يعرف كلمة من الخطأ، وإن دخلت إلى نسائهم فنساؤهم أفصح منهم". [2]

وعليه؛ فإثراءً للمشروع بهذه المسألة، يمكن إرسال المتعلمين غير الناطقين للعربية إلى البلاد العربية من خلال صيغ مختلفة، كالبعثات العلمية، والجولات السياحية، وتنظيم منافسات ثقافية مع الناطقين بالعربية، وفي هذا الصدد ذكر عبده الراجحي أنه "نشأ مركز تعليم اللغة العربية في الاسكندرية -مثلا- بناء على اتفاقية مع الجامعات البريطانية التي تدرس العربية، بهدف إرسال طلابها لقضاء عام دراسي كامل في بيئة عربية، وهي فكرة ممتازة لأصحابها، وتؤتي نتائج هامة". [3]

---

[1] المقدمة، ص349

[2] سعيد الأفغاني: في أصول النحو، المكتب الإسلامي، بيروت/دمشق، 1987، ص26

[3] د. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص117

وإذا تعسّر هذا الأمر حَسُن بالمعلّمين والقائمين على تعليم العربية للأجانب إنشاء مختبر لغوي يكون مجهزا بالوسائل السمعية البصرية، ويحرص المعلم -في هذا الفضاء الاصطناعي- أن لا يسمع أو ينطق المتعلم صوتا غير صوت العربية. وبإمكانهم أيضا -من خلال الأنترنت internet- استخدام شبكة التواصل الاجتماعي مثل (السكايب، الفايسبوك، التويتر) التي يتمّ من خلالها ربط علاقات ودية مع أصدقاء عرب ينطقون أو يكتبون لغة عربية فصيحة، وبذلك يدخل متعلم اللغة العربية إلى مجال الممارسة الفعلية للغة نطقا وكتابة.

5.2. المنهج ومبدأ التدرج

لقد تفطن ابن خلدون، بحسه التربوي والتعليمي، إلى مبدإ التدرج في تعليم العلوم، قال: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويُقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لما يرِد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن... وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك". [1]

وينسحب هذا القول -لا محالة- على ما نحن بصدده؛ إذ إنّ التدرج في المستوى (أ1 أ2، ب1 ب2، ج1 ج2) في تعليم العربية لغير الناطقين بها يستلزم التدرج في المحتوى؛ كالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرّد، سواء على مستوى المفردات أو الجمل.

[1] المقدمة، ص331

فعلى المستوى العام يرى الباحثون أنّ الدراسة اللسانية عامة تمر بمراحل ثلاث:

أ-الدراسة الصوتية للغة، سواء من الناحية الفيزيائية أو الدلالية.

ب-دراسة الكلمة من حيث بناؤها واشتقاقها وخطوط مسالكها في الاستعمال، وهو جانب من الدراسة، تزدوج فيه الصبغة المعجمية بالصبغة الصرفية.

ج-دراسة الكلمة مؤلّفة مع غيرها في أصغر صورة من صور التعبير وهي الجملة، وتُعنى هذه الدراسة بكل ما يطرأ على الجملة من حالات تركيبية.. [1]

وعلى مستوى الكلمة قد يفيدنا تدرّج الطفل في طور اكتساب المفردات في تدرج تعلم غير الناطق بالعربية للمفردات؛ إذ ثبت عند علماء النفس اللغوي أنّ أول ما يتعلمه الطفل من المفردات هو الأسماء، وعند أواخر السنة الثانية يأخذ في استعمال الضمائر ثم الأفعال، فإذا بلغ ثلاثين شهرا تتناقص الأسماء وتتزايد الأفعال والضمائر والنعوت والظروف وحروف الجر.. ويُفسَّر استعمال الأسماء قبل الأفعال وغيرها من أقسام الكلام بأنّ ذلك مرجعه إلى النفعية من جهة، وإلى عدم قدرة الطفل على التجريد من جهة أخرى. [2]

من أجل ذلك، يحسن بالمعلم أن يلقّن المتعلم المفردات ذات الطابع المحسوس، التي يستوعبها المتعلم دونما عناء، كألفاظ الألوان (أحمر، أزرق، أصفر) ووسائل النقل (سيارة، قطار، طائرة) ووسائل

[1] د. عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، ص149

[2] د. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ص142، 143

الكتابة (قلم، ممحاة، مسطرة)، وبعدئذ يسهل على المتعلم ربط هذه الأشياء بأسمائها عندما يُطلب منه ذلك، كما يستطيع أن يتذكر أسماء هذه الأشياء بمجرد رؤيتها. وفي مرحلة متقدمة ينتقل المعلم بالمتعلم إلى المفردات ذات الطابع المجرّد التي تقتضي منه تفكيرا وتأمّلا، كالحرية، والعدل، والأمن..

وعلى مستوى الجملة نتدرج من الجملة البسيطة (الشمسُ ساطعةٌ) إلى الجملة المركّبة (الشمسُ نورُها ساطع). ونراعي في ذلك منطقية التنظيم في تتابع قواعد اللغة تتابعاً منطقياً، وعليه؛ فإننا نبدأ في دراسة الجملة الفعلية بالفعل، ثم الفاعل، ثم المفعول، ثم التوابع كالحال والنعت والتمييز وغير ذلك.. وقد وجدنا المنهج قد راعى هذا المبدأ في مجمله، على الأقل في المرحلة الأولى منه (أ1، أ2).

وسيرا على مبدإ التدرج في تسهيل تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها يقترح المنهج البِنَوي أن يُقدَّم للمتعلم البنى الأساسية الأكثر استعمالا، والأقل صعوبة، بالاعتماد على صيغ متعددة مثل: التكرار والاستبدال والتحويل والربط، وتعتمد البنوية في إعداد التمارين على مجموعة من المقاييس أهمها:

أ-اختيار البنية التي نريد تثبيتها من النص.

ب-التدرج في التمارين المقترحة من السهل إلى الصعب.

ومن أمثلة التمارين البنوية نذكر تصنيف "جونيفياف دولاتر" Genevieve de lattre الذي ينطلق من التمارين السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية:

أ-التمرين التكراري exercice de répétition: يهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على النطق الصحيح بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل جملة الأصل: العلم نور، وفروعها: إنّ العلم نور، كان العلم نورا..

ب-التمرين الاستبدالي exercice de substitution: يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على البنية التركيبية، مثل: سيصل عمر غدا من الرحلة/ سيرجع عمر غدا من الرحلة..

ج-تمرين التحويلexercice de transformation: يكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى، مثل: ما عرفنا متى جاء/ ما نعرف متى جاء..[1]

6.2. المنهج وتصويب الأخطاء

يعدّ تصويب الأخطاء لمتعلمي العربية أمرا مهما لم تغفله اللسانيات التعليمية؛ إذ يقوم المعلم -لا سيما في الاختبارات الكتابية- بجمع وتصنيف أخطاء المتعلمين، ثم يقوم بتحليلها لمعرفة أسبابها، لينتهي به الأمر إلى تصويبها، ومن ثمّة يعمل على أن يتفاداها المتعلم مستقبلا، وإن كانت الأخطاء اللغوية أمرا ليس بالغريب في تعلم اللغة.

وقد ذكر بعضهم أنّ أربعة مؤثرات سلبية تعتبر عقبات تحول دون بلوغ الطالب الأجنبي الغاية المرجوّة من حيث سلامة الأسلوب، وهي:

[1] أنظر مزيدا من هذا التصنيف: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009، ص25 وما بعدها

1-عقبات صوتية تتعلق بخصائص العربية التي لم يألفها الأجنبي في لغته (مثلا: رجعنا ينطقها: رجأنا، وتعليل ذلك أنّ الهمزة والعين مخرجهما حلقي).

2-عقبات لهجية تتعلق باللهجة العامية السائدة في الوسط الاجتماعي الذي يدرس فيه الطالب الأجنبي العربية (مثلا: نطق الثاء سينا في اللهجة المصرية).

3-عقبات الترجمة الحرفية من الإنجليزية -هنا- إلى العربية، باستعمالها لغة وسيطة، ما يزال تفكير الطالب منصهرا فيها. (مثلا: في التعريف يعرف الصفة دون الموصوف، لأنه ألِف تقديم الصفة على الموصوف في الإنجليزية، مثل: The summer vacation started= بدأت عطلة الـصيفية)

4-عقبات قياس خاطئ تتعلق بحمل الطالب الأجنبي تركيبا على آخر حملا خاطئا. (قياس جمع "الطفل" على "الفِعال") [1]

[1] محمد منصف القماطي: بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب، من كتاب مشترك: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992، ص33

خاتمة

لقد تبيّن من خلال هذا العرض أنّ مشروع "منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها" حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، على المستويين(أ1، أ2)، قد استوعب أهمّ المرتكزات التي تقوم عليها اللسانيات التطبيقية بعامة، والتعليمية منها بخاصة.

ومن ثمة، فإنّ هذا المشروع يمكن التّعويل عليه والعمل به في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد الأوروبية وغيرها. وتتحقق نجاعته إذا ما لقي صداه لدى كلّ من يهمه الأمر في هذا المجال، كالمؤسسات التعليمية، ومعدّي الكتب والبرامج، والمعلمين الذين يباشرون تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها. وإذا كان ذلك كذلك، استطعنا أن نتقدّم خطوة أخرى نحو إعداد منهج على المستويين (ب1، ب2).



خاتمة

حاولنا في هذا الكتاب معالجة أهم القضايا التي يواجهها تعليم اللغة العربية، سواء عند الناطقين بها أو غير الناطقين بها؛ فعلى مستوى تعليم اللغة العربية في ظلّ الطرائق التراثية، تبيّن أنه لا حرجَ في تدريس اللغة العربية عن طريق المتون العلمية، وفي الوقت ذاته نأخذ في هذا النمط التدريسي ببعض معطيات اللسانيات التعليمية ومبادئها، كالاعتماد على مبدإ التدرج، والمبدإ الانتقائي، والمبدإ التّفاعلي.. دفعا بالصناعة المتنية قُدُما لتكون مُنتجة مثمرة، ومتجاوبة مع النظريات المعاصرة في مجال التعليميات والبيداغوجيا، عِلما أنّ التعليم الأوروبي اليوم يسلك في تعليم اللّغات مسلكا قريبا من طريقة الأجدابي والهَمَذاني فيما يُصطلَح عليه بالحقول الدلالية أو معاجم المعاني.

وعلى مستوى تعليم اللغة العربية في الوسط المدرسي والجامعي، اتضح أنّ نجاح العملية التعليمية يقوم على التحكم في مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، واستثمار كافة الوسائل التي تمكّن من تحقيق الفعل البيداغوجي، سواء أكانت هذا الوسائل تقليدية، كالكتاب والسبورة العادية والطباشير، أم وسائل تكنولوجية كالسبورة الإلكترونية، والألواح الذكية؛ فإحداث القفزة النوعية في المجال التعليمي يحتاج إلى تطوير مهارات التواصل، والاستفادة من كلّ التجارب الناجحة في هذا الشأن. وينضاف إلى ذلك إعادة النظر في طريقة تقديم بعض المواد اللغوية إلى الطلاّب في سبيل

الوصول إلى درس نموذجي وناجح عبر بذل الجهود في رسم أهداف دقيقة لكلّ محاضرة على حدة، وللمقرّر الدراسي بشكل عام، وتذليل العقبات، بإعادة صياغة المفاهيم والنظريات، وتبسيطها بما يتلاءم مع مدارك الطلاّب.

وعلى مستوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تراءى لنا أنّ حلول المشكلات المطروحة في ثنايا هذا الحقل لا تأتي بالضرورة من اجتهادات اللسانيين على أهمّيتها، ولا من اقتراحات علماء التربية فقط، ولكن تأتي أيضا من رفع قيمة "العُملة اللّغوية" في المجتمع؛ فتطوّر العربية مرهون بتطور الأمّة في كافة المجالات، والعكس صحيح. وقد تبيّن لنا – أيضا– أنّ العلوم شبه اللسانية –كاللسانيات النفسية– ضرورية في تعليمية اللغة العربية، سواء عند فئة الناطقين بها أو عند غير الناطقين بها، ولا يمكن إغفال هذه العلوم المساعدة في صياغة مناهج تعليم اللغة العربية، سواء كانت موجَّهة لهذه الفئة أو تلك.



المحتويات

الفصل الأول: تعليم اللغة العربية في ظل الطرائق التراثية................4

المبحث الأول: المتون العلمية ومدى فاعليتِها في تعليمية اللغة العربية 5

المبحث الثاني: دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية- متن "الدر المكنون في الثلاثة فنون" للأخضري أنموذجا............................21

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية عند البشير الإبراهيمي، من خلال رؤيته لتعريب التعليم..48

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية في الوسط المدرسي والجامعي.........65

المبحث الأول: التعليمية والاتصال غير اللفظي........................66

المحث الثاني: دلالة الصورة في الكتاب المدرسي بين الجاذبية والفاعلية...83

المبحث الثالث:واقع الدّرس اللساني في الجامعة وآليات تطويره، مقترحات عملية في علم الدّلالة.. 105

الفصل الثالث: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.....................144

المبحث الأول: مشكلات تعلّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين تشخيص الواقع واقتراح البدائل....................................145

المبحث الثاني: مرتكزات تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللّسانيات النفسية...179

المبحث الثالث: منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التعليمية، قراءة في مشروع محمد حقّي............................203